LE DEUXIÈME CYCLE D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE OU SON ÉQUIVALENT: COMPARAISONS DE SEPT SYSTÈMES D'ÉDUCATION AVEC LE SYSTÈME D'ÉDUCATION DU QUÉBEC

Dossier technique de l'avis intitulé
Le deuxième cycle du secondaire: particularités, enjeux, voies d'amélioration
Juin 1986

Arthur Marsolais
Jean-Louis Paré
Paul Valois

Conseil supérieur de l'éducation
Québec

Québec

87-02487/

Dossier préparé à la
Direction de la recherche
du Conseil supérieur de l'éducation
par: Arthur Marsolais
Jean-Louis Paré
Paul Valois

ISBN 2-550-13345-5
Dépôt légal: troisième trimestre 1986
Bibliothèque nationale du Québec

Table des matières

Page

Liste des tableaux iv

Introduction 1

Chapitre 1er
Présentation des différents systèmes d'éducation 3

1. Le système d'éducation de la Suède 3

1.1 L'obligation scolaire 5

1.2 L'école de base: de la 1re à la 9e année 5

1.3 Passage de l'école de base à l'école secondaire 5

1.4 L'école secondaire 6

1.5 Orientation scolaire et professionnelle et initiation pratique à la vie 6

1.6 Sanction des études au secondaire 8

1.7 Études supérieures 8

1.8 Tendances 8

2. Le système d'éducation de l'Allemagne (R.F.A.) 10

2.1 L'obligation scolaire 10

2.2 La Grundschule, l'école primaire 10

2.3 L'enseignement secondaire 12

2.3.1 La formation générale 12

2.3.2 La formation professionnelle 13

2.4 L'enseignement supérieur 13

2.5 Profils et cheminements scolaires 13

2.6 Bilan et tendances 14

3. Le système d'éducation de la France 16

3.1 L'obligation scolaire 16

3.2 L'école maternelle 16

3.3 L'école élémentaire 18

3.4 L'enseignement secondaire 18

3.4.1 Le collège 18

3.4.2 Le lycée 19

3.5 La formation professionnelle 20

3.6 L'enseignement supérieur 22

3.7 Orientation, profils et cheminements 22

3.8 Bilan et tendances 23

4. Le système d'éducation de la Belgique 26

4.1 L'enseignement préscolaire 29

4.2 L'obligation scolaire 29

4.3 Structure et effectifs de l'école primaire 29

4.4 Passage de l'école primaire à l'école secondaire 29

4.5 L'école secondaire 29

4.5.1 L'enseignement secondaire rénové ou de type I 30

4.5.2 L'enseignement secondaire traditionnel 31

4.6 Sanction des études secondaires et passage aux études supérieures 31

4.7 Orientation scolaire et professionnelle 31

4.8 Études supérieures 31

4.9 Tendances 32

5. Le système d'éducation de l'Angleterre 33

5.1 L'éducation préscolaire et l'enseignement primaire 33

5.2 L'obligation scolaire 33

5.3 L'enseignement secondaire 35

5.4 Études supérieures et autres études postsecondaires 35

5.5 Tendances actuelles 36

6. Le système d'éducation de l'Ontario 37

6.1 L'obligation scolaire 37

6.2 L'éducation préscolaire et l'enseignement primaire 37

6.3 L'enseignement secondaire 39

6.4 Les études supérieures 39

6.5 La formation professionnelle aux métiers 40

6.6 Tendances 40

7. Le système d'éducation des États-Unis 42

7.1 L'obligation scolaire 42

7.2 Structure de l'enseignement primaire et secondaire 42

7.3 L'école primaire 42

7.4 L'école secondaire 44

7.5 Sanction des études secondaires et passage aux études supérieures 44

7.6 Les études supérieures 45

7.7 Tendances 45

Chapitre 2e
Comparaisons avec le deuxième cycle secondaire du Québec 47

1. Le deuxième cycle du secondaire dans l'ensemble des systèmes d'éducation 47

2. L'obligation de fréquentation scolaire 49

3. La sanction des études secondaires 49

4. Les équivalences reconnues 51

5. La diversification des études secondaires 51

5.1 La diversification entre écoles 51

5.2 La diversification entre programmes 52

5.3 Le degré de diversification comparé du 2e cycle secondaire québécois 53

5.4 Les avantages et inconvénients de la diversification 54

5.5 La diversification pédagogique 55

6. Les lieux et modes de formation professionnelle 55

7. Une orientation multiforme 56

8. Le souci d'une insertion sociale et professionnelle mieux instrumentée 57

Conclusion 59

Bibliographie 61

Liste des tableaux

Page

Tableau 1.1: La structure du système d'éducation de la Suède 4

Tableau 1.2: Les cheminements scolaires dans le système d'éducation de la Suède 4

Tableau 1.3: Les filières de l'école secondaire regroupées par sections, 1984 7

Tableau 2.1: La structure du système d'éducation de l'Allemagne (R.F.A.) 11

Tableau 2.2: Les cheminements scolaires dans le système d'éducation de l'Allemagne (R.F.A.) 11

Tableau 3.1: La structure du système d'éducation de la France 17

Tableau 3.2: Les cheminements scolaires dans le système d'éducation de la France 17

Tableau 4.1: La structure du système d'éducation de la Belgique 27

Tableau 4.2: Les cheminements scolaires dans le système d'éducation de la Belgique: enseignement secondaire de Type I (loi de 1971) 28

Tableau 4.3: Les cheminements scolaires dans le système d'éducation de la Belgique: enseignement secondaire de Type II (loi de 1957) 28

Tableau 5.1: La structure du système d'éducation de l'Angleterre 34

Tableau 5.2: Les cheminements scolaires dans le système d'éducation de l'Angleterre 34

Tableau 6.1: La structure du système d'éducation de l'Ontario 38

Tableau 6.2: Les cheminements scolaires dans le système d'éducation de l'Ontario 38

Tableau 7.1: La structure du système scolaire des États-Unis 43

Tableau 7.2: Les cheminements scolaires dans le système d'éducation des États-Unis 43

Tableau 8: Position et durée du deuxième cycle du secondaire au Québec et dans différents systèmes d'éducation 48

Tableau 9: Durée des études obligatoires à temps plein et à temps partiel; âge des élèves au début et au terme 50

Tableau 10: Année de passage d'une école commune à des établissements à vocation spécifique 53

Introduction

Ce document constitue le dossier technique accompagnant l'avis du Conseil supérieur de l'éducation intitulé *Le deuxième cycle du secondaire: particularités, enjeux, voies d'amélioration.* Il regroupe des informations relatives aux systèmes d'éducation de la Suède, de l'Allemagne (R.F.A.), de la France, de la Belgique, de l'Angleterre, de l'Ontario et des Etats-Unis.

Ces renseignements permettent au lecteur de connaître globalement le système d'éducation de chacun de ces pays, de les comparer entre eux et avec le système québécois afin de mieux comprendre ce dernier.

Le premier chapitre présente plusieurs caractéristiques de chaque système et met particulièrement en évidence deux aspects: la structure de chaque système d'éducation et les cheminements scolaires caractéristiques des élèves à travers cette structure.

Le deuxième chapitre présente des comparaisons de chacun de ces systèmes avec le système québécois. Le premier chapitre de l'avis se fonde sur ces comparaisons. Un bref résumé des principaux constats et quelques éléments de réflexion constituent la conclusion de l'étude comparative.

Les comparaisons entre le système d'éducation québécois, plus particulièrement au deuxième cycle du secondaire, et d'autres systèmes d'éducation nationaux ou provinciaux, ont deux limites. Premièrement, les données, surtout si on ne considère que les tableaux, ressemblent à des instantanés qui ne saisissent que des profils sans donner toutes les nuances. Elles ne devraient pas êtres interprétées de façon réductrice. Il leur manque aussi l'éclairage supplémentaire que fournirait l'étude de l'évolution du système présenté, chacun résultant de réaménagements échelonnés dans le temps et dont les racines sont fort lointaines. Deuxièmement, le caractère très succinct de l'exposé sur chaque pays ne laisse pas toujours voir la cohérence structurelle qui s'établit, intentionnellement ou non, entre les composantes de tels systèmes complexes.

Si on tient compte de ces réserves, les descriptions et les comparaisons des systèmes éducatifs présentés permettent des réflexions utiles et une analyse nouvelle du 2e cycle d'enseignement secondaire du Québec.

Chapitre 1
Présentation des différents systèmes d'éducation

Ce chapitre présente une description de différents systèmes d'éducation étrangers sans les expliquer à la lumière des particularités du système éducatif québécois[1]. Pour faciliter les descriptions ainsi que les comparaisons qui feront l'objet du deuxième chapitre, nous retenons en général les mêmes paramètres pour chacun des pays : obligation scolaire, école primaire, école secondaire, sanction des études et passage aux études supérieures, orientation scolaire et professionnelle, et tendances actuelles. Pour quelques pays et compte tenu de l'information disponible, nous décrivons aussi, mais brièvement, l'enseignement professionnel. De plus, nous tentons de normaliser autant que possible les tableaux traitant de la structure et des cheminements scolaires. Cette démarche n'est pas sans risque parce qu'elle peut, entre autres, donner une fausse impression de similitude entre les systèmes d'éducation si on se limite aux tableaux sans tenir compte du texte qui les explique.

Pour éviter les pièges de la traduction qui fait souvent l'objet de mise en garde en éducation comparée, nous donnerons à chaque système éducatif sa nomenclature originale, à moins qu'il n'en existe une traduction officielle ou acceptée par le pays.

Les principaux documents où nous avons puisé nos informations sont mentionnés à la rubrique *Sources bibliographiques* placée à la fin du texte sur chaque pays et de celui sur la province de l'Ontario. Et, afin d'alléger l'exposé, nous omettons le plus possible à l'intérieur du texte les références aux sources documentaires consultées.

1. Le système d'éducation de la Suède

En Suède, les communes ont la responsabilité de l'éducation préscolaire, de l'école de base (primaire et 1er cycle du secondaire) et de l'enseignement secondaire (2e cycle). Les grandes orientations relatives à l'enseignement sont, par ailleurs, centralisées afin d'assurer l'homogénéité et l'équivalence de niveau dans l'ensemble de la Suède. L'enseignement supérieur relève de l'État.

Le tableau 1.1 présente la structure du système d'éducation suédois et le tableau 1.2 décrit les cheminements scolaires dans ce système d'éducation qui se compose essentiellement des éléments suivants :

— une école obligatoire de neuf ans, appelée l'école de base;

---

1. Au plan méthodologique, nous nous appuyons dans ce dossier essentiellement sur quatre documents : 1) JONES, Philip (*Comparative Education : Purpose and Method*, St Lucia University of Queensland Press 1971), qui insiste beaucoup sur la nécessité de décrire d'abord un système d'éducation à partir de ses composantes internes (phase un) avant de choisir les variables de comparaison (phase deux) et de passer à une interprétation comparative de celles-ci (phase trois); à 2) LÊ THÀNH KHÔI (*Éducation Comparée*, Paris, Armand Colin 1981) qui, suite à une longue expertise d'études comparatives portant sur l'Afrique du Nord et les pays arabes, analyse d'une façon rigoureuse les étapes d'un processus d'études comparées et leurs critères scientifiques et expose bien la portée et l'utilisation différente des méthodes qualitatives et quantitatives; 3) HOWELL, R. et al. (*Methodology in Comparative Studies : An Overview*, Communication at the National Convention of the American Alliance for Health, Physical Education, and Recreation, 1976, ED 124 499), qui montre la complémentarité, en éducation comparée, des approches monographiques, historiques, statistiques, philosophiques et sociologiques; et 4) RAIVOLA, Reijo 1985 (« What is Comparaison? Methodological and Philosophical Considerations », dans *Comparative Education Review*, Vol. 29, no 3, août, pp. 362-374), qui prend comme point d'analyse sémantique et phénoménologique l'acte même de comparer montrant bien que dans l'étape de description est déjà présentée explicitement ou implicitement une première théorie. Le lecteur intéressé par l'éducation comparée trouvera dans deux textes de LULAT (1985, 1986) une bibliographie classée par dimensions et par pays et faisant état des publications de 1984 et 1985 dans 32 périodiques spécialisés en éducation comparée : LULAT, Y.G.M. « Comparative Education Bibliography » dans *Comparative Education Review*, Vol 29, no 3, pp. 385-415; la publication du second texte de LULAT devait « paraître » en février 1986 dans le même périodique.

Tableau 1.1: La structure du système d'éducation de la Suède

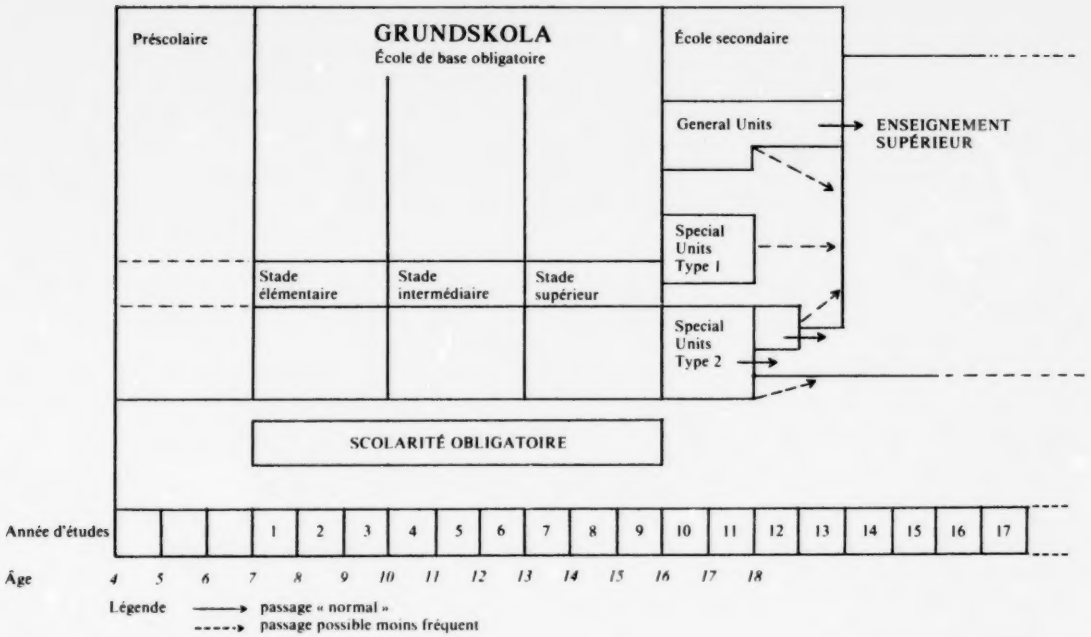
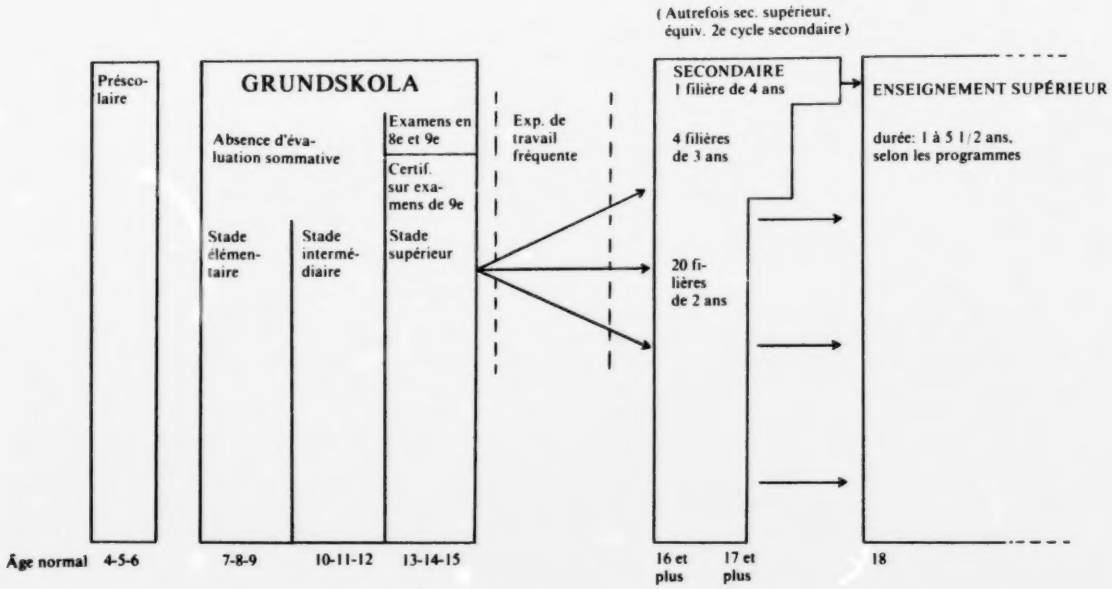


Tableau 1.2: Les cheminements scolaires dans le système d'éducation de la Suède



— une école secondaire capable d'accueillir tous les jeunes de 16 ans, aussi appelée école secondaire supérieure;

— un enseignement supérieur en principe ouvert à tous ceux qui ont les connaissances correspondant à une scolarité secondaire de deux ans;

— un enseignement communal pour les adultes permettant d'acquérir la même formation que celle dispensée à l'école de base et à l'école secondaire.

En ce qui a trait à l'éducation préscolaire, les enfants ont droit à au moins une année de services préscolaires.

1.1 L'obligation scolaire

L'école est obligatoire de 7 à 16 ans et cette obligation se réalise à la même école, l'école de base; elle débute à l'automne de l'année dans laquelle l'enfant a 7 ans; elle se termine au printemps de l'année dans laquelle l'élève a 16 ans, à moins qu'il n'ait déjà complété les 9 années d'études obligatoires. La fin de l'obligation coïncide avec la fin de l'école de base.

Pour combattre le chômage des jeunes, une pratique communément acceptée en Europe de l'Ouest consiste à augmenter la durée des études. En Suède, les municipalités (qui ont la responsabilité des écoles) ont en pratique le mandat de s'occuper des jeunes jusqu'à l'âge de 18 ans, ce qui inclut ceux qui ont terminé l'école de base et qui ne fréquentent pas l'école secondaire; ces jeunes continuent à recevoir une orientation scolaire et professionnelle associée à un enseignement et à des stages professionnels. Cette action à l'égard des jeunes est généralement rattachée à l'école secondaire. De plus, toujours dans la perspective de combattre le chômage des jeunes, des mesures confèrent à l'école certaines reponsabilités à leur égard, et ce jusqu'à l'âge de vingt ans.

1.2 L'école de base : de la 1re à la 9e année

L'école de base ou Grundskola a comme objectifs de promouvoir, en collaboration avec le foyer, le développement personnel des élèves. L'école de base est divisée en neuf années. elle comprend trois stades :

— le stade élémentaire :	1er à 3e année;
— le stade intermédiaire :	4e à 6e année;
— le stade supérieur :	7e à 9e année;

Aux stades élémentaire et intermédiaire, tous les élèves étudient les mêmes matières dont l'anglais à partir de la 3e ou 4e année. Au stade supérieur, des options sont offertes aux élèves, dont une deuxième langue étrangère. Les dernières années de l'école de base correspondent au cycle du second degré (Institut suédois, 1984).

Depuis 1978, les municipalités, qui sont également responsables des activités de loisir, peuvent adopter une journée d'école intégrée, c'est-à-dire qui permet l'alternance entre des activités prévues à l'horaire de l'école et des activités hors horaire ou libres.

La majorité des enfants fréquente l'école municipale alors qu'une minorité fréquente des écoles privées ou étudie à la maison.

1.3 Passage de l'école de base à l'école secondaire

À l'école de base, les élèves n'ont pas d'examen venant de l'extérieur et servant à diriger le travail scolaire vers un corpus de connaissances uniformes. Les notes n'apparaissent qu'à partir de la 8e année et sont décernées en fin de semestre à l'automne et au printemps de la 8e et de la 9e année. Les

élèves font une demande d'admission à l'école secondaire sur la base des notes obtenues à l'automne de la 9e année. Avec les notes du printemps de la 9e année, l'élève obtient un certificat de fin d'études obligatoires le rendant admissible à poursuivre des études à l'école secondaire.

Le certificat de fin d'école de base donne accès à n'importe quelle filière de l'école secondaire.

1.4 L'école secondaire

L'école secondaire a comme objectifs de promouvoir le développement personnel des élèves et de les préparer aux études supérieures et à une certaine formation professionnelle. Selon l'Institut Suédois, elle correspond au 2e cycle du secondaire; on parle dans la documentation émanant de la Suède de « Upper secondary school».

Le tableau 1.3 fait ressortir la variété des fillières à l'école secondaire suédoise. Cette école offre aux élèves 25 filières d'études regroupées en six sections. La durée des études secondaires varie selon les filières qui sont de 2, de 3 ou de 4 ans (la filière technique), 4 filières de 3 ans (lettres, sciences sociales, économie et sciences naturelles) et 20 filières de 2 ans. Près de 35% des élèves choisissent les filières de 3 ou 4 ans, plus de 50% les filières préprofessionnelles et 15% les filières théoriques de 2 ans. En plus du développement individuel de chaque élève, toutes les filières de l'école secondaire ont comme objectif de fournir à la fois une préparation aux études supérieures et une certaine préparation professionnelle.

Sur le plan de l'organisation de l'enseignement des différentes filières, il existe trois sortes d'écoles : les écoles générales («general units»), les écoles spéciales de type 1 («type 1 special units») et les écoles spéciales de type 2 («type 2 special units»). Les écoles générales offrent des filières théoriques de 2, de 3 ou de 4 ans, des filières professionnelles de 2 ans et des cours spécialisés de durée variable. Ces écoles groupent souvent plus de 1 000 élèves. Les écoles spéciales de type 1 offrent surtout ou exclusivement des filières professionnelles alors que les écoles spéciales de type 2 offrent surtout des filières théoriques de 2 ou 3 ans. (Stenholm, 1984, p.60).

L'école secondaire est ouverte à tous les élèves qui ont terminé l'école obligatoire. Plus de 90% des élèves qui terminent leur 9e année à l'école de base demandent leur admission à l'école secondaire. Un tiers des élèves qui font une demande d'admission à l'école secondaire ont déjà une expérience de travail ou ils ont retardé leur admission d'un an ou deux et bénéficié d'activités organisées par les municipalités.

En principe, l'école secondaire suédoise n'est pas une école sélective. Les élèves y sont placés en tenant compte de leur choix. Lors de la demande d'admission, les élèves indiquent leur choix par ordre d'importance. La majorité des élèves sont admis dans la filière qui constitue leur premier choix. Au lieu de s'inscrire dans une filière de second choix, certains élèves préfèrent attendre un an ou deux afin d'être admis dans la filière constituant leur premier choix. Par ailleurs, à cause du petit nombre d'emplois disponibles, certaines filières sont contingentées, les places disponibles dans les écoles doivent correspondre à 100% des élèves. Cependant, ces dernières années, à cause des difficultés d'emploi, les places disponibles ont été inférieures au nombre d'élèves.

1.5 Orientation scolaire et professionnelle et initiation pratique à la vie

L'insistance sur la vie professionnelle est un trait de l'école suédoise de base autant que de l'école secondaire. La familiarisation avec le monde du travail dans la commune commence dès le stade élémentaire de l'école de base. Aux autres stades, des visites d'étude et des stages en milieu de travail sont organisés et complètent sur ce point l'apport des différentes matières.

À l'école secondaire, l'initiation pratique à la vie professionnelle s'implante de plus en plus dans les filières à caractère théorique. Dans les filières préprofessionnelles, le contact avec le monde du travail fait partie intégrante de la formation. Comme nous l'avons déjà mentionné, le jeune qui a

Tableau 1.3: Les filières de l'école secondaire regroupées par sections, 1984

Section / Filière — Année	2	3	4
Section lettres-sciences sociales	lettres		
	sciences sociales		
	musique	[1]Filière pré-professionnelle comportant une large part d'études théoriques.	
Section soins, professions sociales et consommation	consommation		
	service social		
	soins[1]		
	sociale		
Section économique-commerciale	distribution et bureau		
	économie		
	économie		
Section technique-industrielle-	tech. de l'habillement	[2]Les cours spéciaux partent de la scolarité de base ou d'un niveau équivalent. Les cours spéciaux supérieurs partent d'une scolarité de deux ou trois ans dans une filière de l'école secondaire ou d'un niveau équivalent.	
	tech. bâtiment et travaux publics		
	tech. exploitation et entretien		
	tech. électricité et télétechnique		
	techn. des véhicules		
	techn. de l'alimentation		
	techn. de fabrication		
	techn. du bois		
	tech. ateliers mécaniques		
Section technique-scientifique	technique		
	sciences naturelles		
	technique		
Section agriculture-sylviculture	agriculture		
	sylviculture		
	horticulture		
Toutes les sections	cours spéciaux[2] de moins de 2 ans		

Source: Feuillet de documentation sur la Suède: École de base et école secondaire en Suède, L'Institut Suédois, 1984.

terminé l'école de base et qui est sans emploi bénéficie de service d'orientation scolaire et professionnelle ainsi que des enseignements.

1.6 Sanction des études au secondaire

À l'école secondaire, il n'y a pas d'examen externe. Pour accéder aux études supérieures, il faut :

— avoir suivi au moins une filière de deux ans à une école secondaire ou l'équivalent;

— avoir une connaissance du suédois et de l'anglais équivalente à 2 années d'école secondaire; ou être âgé de 25 ans, avoir eu un travail rémunéré durant au moins 4 ans et posséder une connaissance de l'anglais équivalente à 2 années d'études secondaires;

— pour la plupart des programmes d'études supérieures, avoir une connaissance de niveau secondaire de thèmes essentiels au programme ou au cours choisis.

1.7 Études supérieures

Les études supérieures postsecondaires sont structurées à l'intérieur d'une centaine de programmes d'études générales d'une durée d'un an à cinq ans et demie. Chacun des programmes peut se classer parmi les 5 secteurs de formation professionnelle suivants : 1) technique; 2) administration, économie et travail social; 3) médecine et nursing; 4) enseignement; et 5) culture et communication. Il existe aussi des programmes d'études locaux et individuels.

1.8 Tendances

La façon d'introduire des changements dans le système d'éducation suédois semble s'articuler de plus en plus autour d'un processus de transformations volontaires au lieu d'un processus de changements imposés.

Au début des années 80, une commission d'études a recommandé une réorganisation complète de l'école secondaire supérieure, réorganisation touchant l'organisation des études, la façon de regrouper les élèves, la coopération entre les écoles et les employeurs, et l'orientation générale et professionnelle des jeunes. Le gouvernement a formulé en 1982 des instructions permettant d'expérimenter sur une base volontaire certaines des recommandations de la commission d'études et relatives à :

— la coordination des études permettant l'admission des élèves en 1re année du secondaire dans de grands secteurs de formation : technique, social et économique;

— la diversification des modèles de formation : éducation des jeunes, éducation des adultes et formation en cours d'emploi;

— l'intensification de la coopération entre les écoles et les employeurs;

— la formule d'apprentis comme solution permanente;

— l'expérience de travail pour tous les élèves;

— l'insistance sur l'apprentissage de la langue maternelle et de langues étrangères.

Les objectifs généraux poursuivis par les expérimentations sont doubles : rendre les élèves capables, après une première année de secondaire, de choisir des cours en fonction d'objectifs pertinents et de se donner une formation de base pour une éducation et un travail subséquents; et arriver à une alternance entre la formation et le travail.

Il est fort possible que certaines écoles expérimentent une fin d'études secondaires après 2 ans au lieu de 3 ou 4 années possibles selon les filières. La 3e année serait alors remplacée par une année de collège analogue à la « sixth form » en Angleterre.

Sources bibliographiques

DURAND Y. et al. 1983, *L'enjeu éducatif : Situations — Comparaisons — Propositions,* Paris, Scollef.

INSTITUT SUÉDOIS 1985, « Primary and Secondary Education in Sweden » dans *Fact Sheets on Sweden,* novembre.

------- 1985, « Higher Education in Sweden » dans *Fact Sheets on Sweden,* octobre.

------- 1985, « Les jeunes en Suède — données et chiffres » dans *Feuillet de documentation sur la Suède,* mars.

------- 1985, « Adult Education in Sweden » dans *Fact Sheets on Sweden,* février.

------- 1984, « École de base et école secondaire en Suède » dans *Feuillet de documentation sur la Suède,* septembre.

OCDE 1981, *Examens des politiques nationales d'éducation : Les réformes de l'enseignement en Suède,* Paris.

STENHOLM Britta 1984, *The Swedish School System,* Stockholm, The Swedish Institute.

2. Le système d'éducation de l'Allemagne (R.F.A.)

Le système d'éducation de la République Fédérale Allemande (R.F.A.) se différencie fortement du système suédois qui vient d'être présenté. Il n'a pas une école de base couvrant toute la période de l'enseignement obligatoire; les filières du secondaire sont moins diversifiées; les passages entre les différents enseignements de même degré scolaire sont moins faciles; et la préparation à la vie active et au monde du travail se font selon une problématique et une approche fort différentes. Au secondaire, le système allemand se caractérise par une orientation précoce, par une diversification par institutions plutôt que par sections ou filières, par un programme concerté de formation professionnelle en alternance. Ce système n'a pas subi de transformations structurales majeures au cours de la dernière décennie.

Ce que nous en présenterons ici se limite au système des établissements d'éducation surtout à ceux du secondaire, à la formation professionnelle, à l'obligation scolaire, à l'orientation et la certification des élèves, et aux voies d'accès aux études supérieures.

Cette présentation se fonde essentiellement sur les sources suivantes : des documents d'auteurs allemands préparés pour les étudiants universitaires étrangers par la conférence des ministres de l'Éducation des Länder (1982), ou préparés pour l'OCDE par Weishaupt et al. (1983); des études comparant des systèmes d'éducation, (Holmes, 1985 et 1980), ou des systèmes de formation professionnelle (Institute of Manpower Studies, Grande-Bretagne, 1984); des documents de l'OCDE (1985 et 1981); et deux rapports de missions d'études du système d'éducation en Allemagne (L'Hérault, 1982; COPIE [Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation], 1984).

Le tableau 2.1 donne une vue d'ensemble du système des établissements d'éducation : il en visualise les agencements en parallèle ou en continuité. Le tableau 2.2 illustre les cheminements possibles des élèves dans ce système : des flèches continues signifient qu'il s'agit du cheminement général, des flèches pointillées, que ce cheminement est possible mais avec certaines difficultés. Le tableau 2.2 indique aussi les certifications de fin d'étape et signale les temps forts d'orientation, les conditions d'admission à un ordre d'enseignement supérieur de même que, s'il y a lieu, l'existence de cours optionnels. Voici sous forme intégrée l'explication de ces deux perspectives.

2.1 L'obligation scolaire

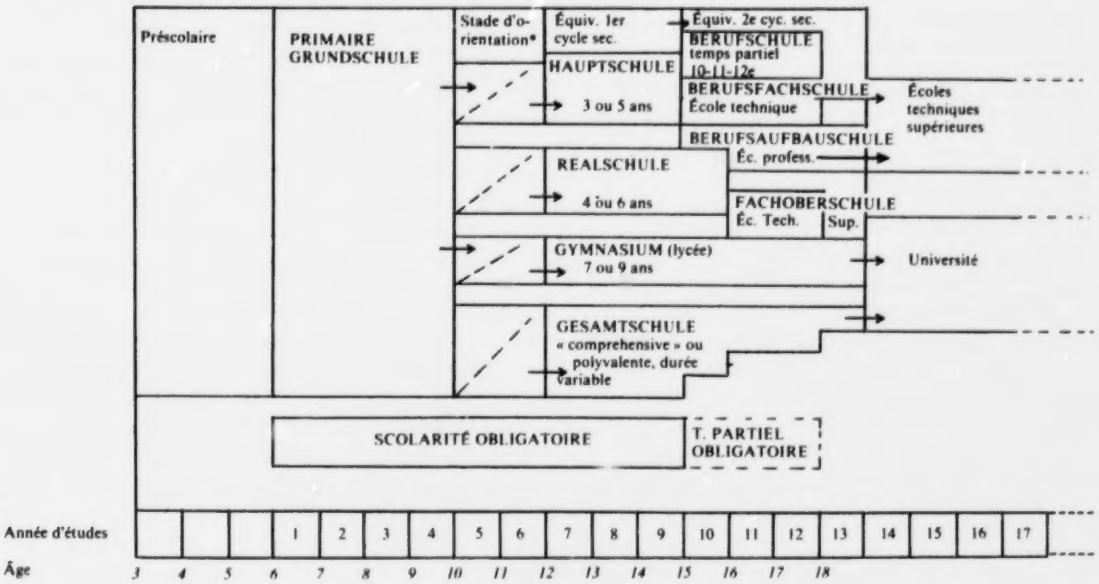
L'obligation scolaire est de 9 années à temps plein, suivies dans le système dual, de 3 autres à temps partiel. Elle couvre la période de 6 à 18 ans. Mais la fin de cette obligation ne correspond pas, pour chaque type d'établissement d'enseignement général ou professionnel, à une fin d'étape, comme c'est le cas en Suède avec l'école de base (Voir tableau 2.1).

2.2 La Grundschule, l'école primaire

En Allemagne l'école primaire peut être précédée d'une fréquentation préscolaire qui est beaucoup plus diversifiée, beaucoup moins généralisée et qui débute plus tard qu'en France.

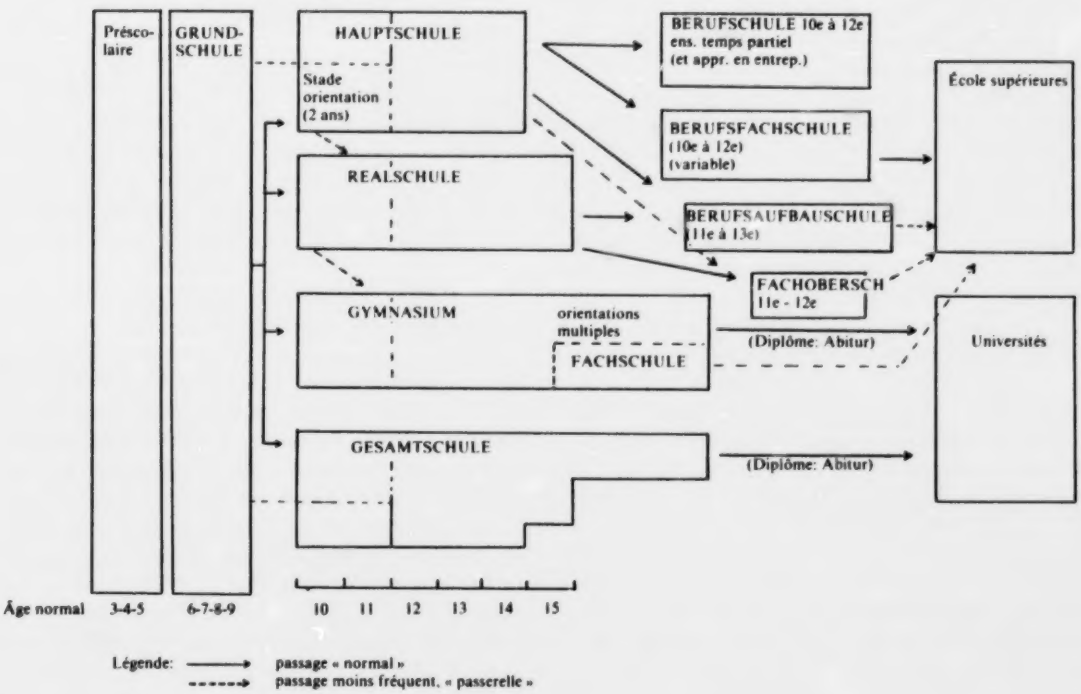
Dans la majorité des Länder (sauf Berlin), l'école primaire correspond à 4 ans de scolarité et débute à 6 ans, âge au 1er juin. Les programmes d'études sont divisés par matières, sensiblement les mêmes que celles du nouveau régime pédagogique du Québec. En 3^{e} et 4^{e}, les titulaires sont graduellement remplacés par des spécialistes selon les matières; et le passage d'une année à l'autre se fait sur dossier (résultats académiques de l'année). Il n'y a pas d'examen national en fin de primaire et il ne semble pas exister non plus de certification.

Tableau 2.1: La structure du système d'éducation de l'Allemagne (R.F.A.)



* Ces deux années d'orientation (5e et 6e années d'études) se passent ou bien à « l'école de base » (Grundschule) ou bien dans l'une ou l'autre des écoles qui suivent, suivant la recommandation de l'école « négociable » par les parents.

Tableau 2.2: Les cheminements scolaires dans le système d'éducation de l'Allemagne (R.F.A.)



2.3 L'enseignement secondaire

On le constate facilement au tableau 2.1, il y a quatre types d'écoles en R.F.A. au début du secondaire. Ce sont Hauptschule, Realschule, Gymnasium et Gesamtschule; les quatre donnent un enseignement général; en deuxième partie du secondaire, s'ajoutent au Gymnasium et à la Gesamtschule six types d'écoles d'enseignement professionnel : Berufsschule, Berufsfachschule, Berufsaufbauschule, Fachoberschule et Fachschule. Cette dernière fait quelquefois partie du Gymnasium, ce que nous illustrons au tableau 2.2.

En R.F.A., la division du secondaire en deux cycles ne nous paraît pas déterminante : des auteurs ne la mentionnent pas, d'autres font débuter le « deuxième cycle» à des années différentes de scolarité (10e et 11e); et, de toute façon certaines écoles de fin du secondaire se terminent avec la 12e année de scolarité, d'autres avec la 13e.

Il y a au début du secondaire, une période de deux ans, sur laquelle la plupart des auteurs insistent. Elle est traduite en français comme un stage « *d'orientation, d'observation et de promotion* » destiné à pallier les effets malheureux d'une orientation hâtive (Holmes, 1982). Ce stade de deux ans est fait soit à l'école primaire soit à l'une des quatre écoles secondaires; Weishaupt et al. (1983) recommandent qu'il se donne de plus en plus à la Grundschule.

Pour le choix de l'école secondaire, la Grundschule fait, en consultation avec les parents, une recommandation d'un type d'école, recommandation qui peut être modifiée si l'élève réussit, après une période de probation, les examens dans le nouveau type d'école demandé par les parents.

L'orientation dépend également des résultats aux examens; l'étudiant peut « *redoubler* » une fois, mais pas plus : autrement, de la Realschule ou du Gymnasium, on le transfère à la Hauptschule, ce qui est indiqué au tableau 2,2 par les flèches pointillées.

2.3.1 La formation générale

La *Hauptschule* (« general school»), d'une durée de 4 ans, est, de fait, l'école populaire, au curriculum allégé et insistant sur la préparation au monde du travail. C'est la plus fréquentée; elle donne un certificat ou une attestation de fin d'études et, après 9 ans de scolarité, ouvre la porte à la formation professionnelle.

La *Realschule* (« intermediate school»), offre un cours de 6 ans, un an de plus que la Hauptschule; légèrement moins fréquentée que la Hauptschule et le Gymnasium, elle est la voie sûre pour les carrières semi-professionnelles. Comparativement à la Hauptschule, elle offre une deuxième langue seconde, un second cours de sciences et une option en droit ou en administration; ses élèves semblent avoir une plus grande compétence technique, économique et sociale et le certificat terminal donne accès au secteur professionnel ou au Gymnasium.

Le *Gymnasium* (« grammar school» ou lycée), donne une formation sur 9 ans, de la 5e à la 13e et il se termine par la réussite de l'Abitur, diplôme analogue à la « maturité» en Belgique. Celui-ci donne accès à l'université ou aux écoles professionnelles supérieures. Aux trois orientations traditionnelles, langues classiques, langues modernes, sciences naturelles et mathématiques s'ajoutent graduellement celles des sciences économiques, des sciences sociales et du volet artistique. Mais trois champs doivent faire partie du curriculum de chaque élève : a) les langues, la littérature et les arts; b) les sciences sociales; c) les mathématiques, les sciences et la technologie. Y sont dispensés des cours de base axés sur la formation fondamentale et des cours plus avancés (« leistungskurse») pour la formation préuniversitaire. Les modifications de 1972 ajoutent des options aux années supérieures de scolarité et elles restructurent l'examen final. La notation donne maintenant un poids égal aux résultats des cours de base (20), des cours plus poussés (6), et de l'Abitur; et les notes scolaires des deux dernières années sont prises en compte (Conference of Ministers of Education...1982).

La *Gesamtschule* (« comprehensive school» ou polyvalente), encore au stade expérimental, est un nouveau type d'école secondaire de durée variable mais surtout pour les 5e à 9e années de scolarité. Elle est organisée soit dans une même institution (où existent alors simultanément les trois types classiques d'écoles mais avec entre elles de plus grandes facilités de transferts), soit selon un modèle intégré, (tous les étudiants recevant les mêmes cours mais avec des intensités différentes). Certains établissements donnent même les dernières années du secondaire. En fin de 1982, il existe 2000 écoles de ce type qui regroupent 4% des effectifs nationaux. Pour les années équivalentes, la certification est la même qu'aux écoles « classiques».

2.3.2 La formation professionnelle

En R.F.A., la formation professionnelle est très organisée, elle mobilise les ressources du gouvernement fédéral, des Länder, des industries et des syndicats et elle se réalise en deuxième partie du secondaire dans 5 types d'écoles. Elle se fait en alternance à la *Berufschule* et dure 3 ans; c'est ici que se situe le système dual, système le plus connu des étrangers, et qui se réalise essentiellement dans l'entreprise avec un enseignement à temps partiel à la Berufschule. Partie importante du « Vocational Education» selon l'expression américaine, ou de la « Vocation Education and Training» selon l'expression anglaise, ce système repose sur un large consensus des intervenants et, dans sa partie en industrie, il relève du fédéral; il correspond à 60% de toute la formation professionnelle, implique 450 000 firmes et forme à 450 métiers (Institute of Manpower Studies, 1983), ce qui est rendu possible, selon la précision de L'Hérault (1982), parce qu'en Allemagne tous ces métiers sont réglementés.

Cette formation professionnelle se fait aussi à temps plein mais de durée variable à la *Berufsfachschule* (école technique : études commerciales, garde d'enfants, etc.); elle peut être aussi un complément d'une première formation professionnelle, ce qui est assuré par la *Berufsaufbauschule* (ingénierie, économique, études sociales, etc.). Elle est de deux ans (11e et 12e) à la *Fachoberschule* et on y accède après la Realschule; elle prépare alors à l'administration, au management, au design, etc. Enfin, certains Gymnasium sont d'orientation professionnelle, les *Fachoberschulen*; ils mettent l'accent sur les sciences technologiques et économiques et ouvrent la porte aux études supérieures.

Comparativement au secteur de formation générale, celui de la formation professionnelle est plus diversifié, plus souple et des ajustements constants s'y font « selon la mouvance du système de production». Comme le mentionne l'auteur de la mission du COPIE (1984) en R.F.A., le travail manuel, la production et la technique font, dans ce pays, partie du champ culturel et il n'y a pas de mépris envers ce type d'enseignement.

Voilà en R.F.A. la structuration de la formation scolaire au secondaire qui, sauf pour la Gesamtschule, se divise toujours selon les établissements d'enseignement.

2.4 L'enseignement supérieur

On accède aux études supérieures par l'Abitur, diplôme qui sanctionne les études au Gymnasium; c'est la « voie royale» pour l'entrée à l'université.

Les études secondaires professionnelles supérieures y donnent aussi accès même si elles conduisent plus directement à l'École polytechnique. Celle-ci est d'ailleurs très importante en Allemagne et elle fournit 76% des ingénieurs (Institute of Manpower Studies, 1983).

2.5. Profils et cheminements scolaires

Comme l'illustre le tableau 2.2, il y a trois moments de décision pour celui qui se rend jusqu'aux études supérieures : en fin du primaire par la recommandation institutionnelle d'un type d'école secondaire, choix qui peut être partiellement réajusté pendant les 2 années du stade d'orientation;

après la Hauptschule (9e année) ou la Realschule (10e année) pour ceux qui doivent choisir leur école professionnelle ou leur métier; en 12e au Gymnasium pour les étudiants du secteur général qui ont à choisir l'une des trois ou quatre orientations offertes par leur établissement. Le dernier moment-clé se situe à l'entrée des études supérieures ou, pour certains travailleurs, lors de leur retour aux études pour compléter leur formation professionnelle.

La mobilité horizontale entre établissements d'enseignement n'est pas très facilitée, pas plus que le passage du secteur professionnel au secteur général. Enfin l'évaluation scolaire est importante, la promotion se fait chaque année sur dossier; et il semble normal de doubler au cours de ses études.

2.6 Bilan et tendances

En termes d'éducation comparée, se dégage de l'étude du système allemand une importance majeure de la formation professionnelle, une grande diversité des formations et des types d'institutions au secondaire, une implantation lente des Gesamtschulen, et un passage directement du Gymnasium à l'université après 13 années de scolarité.

Quant aux tendances actuelles de ce système d'éducation, le dernier plan national d'éducation s'est terminé en 1985 mais les orientations du nouveau plan ne nous sont pas encore accessibles.

Toutefois, pour les politiques futures de l'éducation, Weishaupt et al. (1983) suggèrent de profiter de la diminution de la clientèle scolaire pour canaliser la même somme de crédits vers des clientèles négligées jusqu'alors : les décrocheurs, les élèves issus de groupes socio-économiquement faibles, ceux des milieux ruraux, les élèves handicapés, les fils et filles de travailleurs étrangers (ce sur quoi l'OCDE (1985) a préparé un dossier majeur en 1985 pour 7 pays membres), ceux qui quittent l'école sans projet ou sans préparation professionnelle adéquats et enfin les travailleurs peu enclins à continuer leur éducation permanente.

L'organisation très structurée du système de formation professionnelle en R.F.A. pose, il nous semble, une question majeure. Doit-on accentuer la formation préparatoire à un emploi et assurer à l'élève une insertion mieux garantie au marché du travail ? Doit-on plutôt ou en même temps favoriser une formation professionnelle plus large, plus axée sur la préparation à la vie active en général, sur la créativité et l'adaptation constante au changement, sur la formation continue et ainsi faciliter la mobilité professionnelle et l'accès à de futurs emplois non encore imaginés ?

Sources bibliographiques

CONFERENCE OF MINISTERS OF EDUCATION AND CULTURAL AFFAIRS OF THE LANDER 1982, *The Educational System in the Federal Republic of Germany*, Bonn, Foreign Office of the FRG.

COPIE 1984, *Adaptation du système éducatif aux besoins de la société, Tome 1 : Analyse et observation sur le terrain* , Amiens, CRDP d'Amiens.

DURAND Y. et al. 1983, *L'enjeu éducatif : Situations — Comparaisons — Propositions* , Paris, Scollef.

HOLMES Brian 1983, « Federal Republic of Germany », dans Holmes, Brian (sous la direction de), *International Handbook of Educational Systems, Vol. 7 : Europe and Canada*, New York, John Wiley and Sons, pp, 223-258.

-------- (sous la direction de) 1980, *Annuaire international de l'éducation*, Vol. XXXII, Paris, OCDE.

INSTITUTE OF MANPOWER STUDIES 1984, *Competence and Competition : Training and Education in the Federal Republic of Germany, the United States and Japan* , London, National Economic Development Office.

L'HÉRAULT Jean 1982, *La formation professionnelle en Allemagne et au Danemark : rapport de mission*, Québec, Direction des politiques et plans, ministère de l'Éducation du Québec.

OCDE 1981, *Statistiques de l'Enseignement dans les Pays de l'OCDE*, Paris, OCDE.

-------- 1985, *Foreign Children in School : A Qualitative Analysis in Seven OCDE Countries (F.R.G., Belgium, France, Luxembourg, Netherlands, Sweden, Switzerland)*, Paris, OCDE, miméo, 9 fascicules.

WEISHAUPT Horst, DORING Peter A. et HAUG R. 1983, *Educational Resource Redeployment in the 1980's : the case of Germany*, Document déposé à l'OCDE, Paris, OCDE, miméo.

3. Le système d'éducation de la France

Comparativement au système de la R.F.A., le système d'éducation de la France a subi depuis 10 ans des modifications importantes même si le cadre structurel des ordres d'enseignement et des établissements n'a pas été modifié, exception faite du « collège unique». D'après Favret en 1983, il ne s'agit pas « d'un bouleversement de structures mais d'un bouleversement des mentalités». À tous les ordres d'enseignement et pour toutes les matières, des commissions nationales horizontales (matières) et verticales (ordres) ont été créées en 1981-1982; elles ont consulté et fait des propositions; et des décisions importantes furent prises graduellement, en général à l'occasion de chaque « rentrée» scolaire. Mais au plan des structures, c'est dès 1977 que la réforme Haby avait déjà mis en place le « collège unique».

Il faut rappeler qu'en France « l'État règlemente en détail l'organisation de l'enseignement» (Durand, Y. 1983). Dans le même sens, M. Guichard disait aux délégués de l'OCDE que le système d'éducation français est « la plus importante administration au monde, exception faite de l'Armée Rouge» (Holmes, 1983).

Pour présenter ce système d'éducation, nous utilisons comme sources, des documents d'éducation comparée (Holmes, 1980 et 1983), des documents internationaux faits en France (Auba, 1984; Gruson et al. 1983), des documents français « à thèse» (Durand, 1983), et des études et rapports québécois (Couture et Dépelteau, 1984; Broudehoux et al. 1982). Pour la « rénovation» du système, ayant omis les nombreux écrits polémiques, nous avons consulté d'abord les *Cahiers de l'Education Nationale* (1981-1986) et ensuite *Le Monde de l'Éducation*, (même période). Les trois documents officiels du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) sur l'école maternelle (1986), l'école élémentaire (1985) et les collèges (1985), obtenus au moment où nous faisons la révision finale de ce texte, nous ont permis de vérifier nos informations et de les compléter sur certains aspects

Comme on peut le saisir rapidement à partir des tableaux 3.1, et 3.2, le système scolaire français se divise en trois ordres : l'enseignement élémentaire qui comprend l'éducation préscolaire (2 à 5 ans) et l'élémentaire proprement dite qui dure 5 ans, (6 à 10 ans), l'enseignement secondaire (11 à 17 ans) qui correspond à 7 années de scolarité; et les études supérieures, à partir de 18 ans, de durée variable selon les filières et qui sont traditionnellement concentrées à l'université, aux Instituts Universitaires de Technologie et aux Grandes Écoles.

3.1 L'obligation scolaire

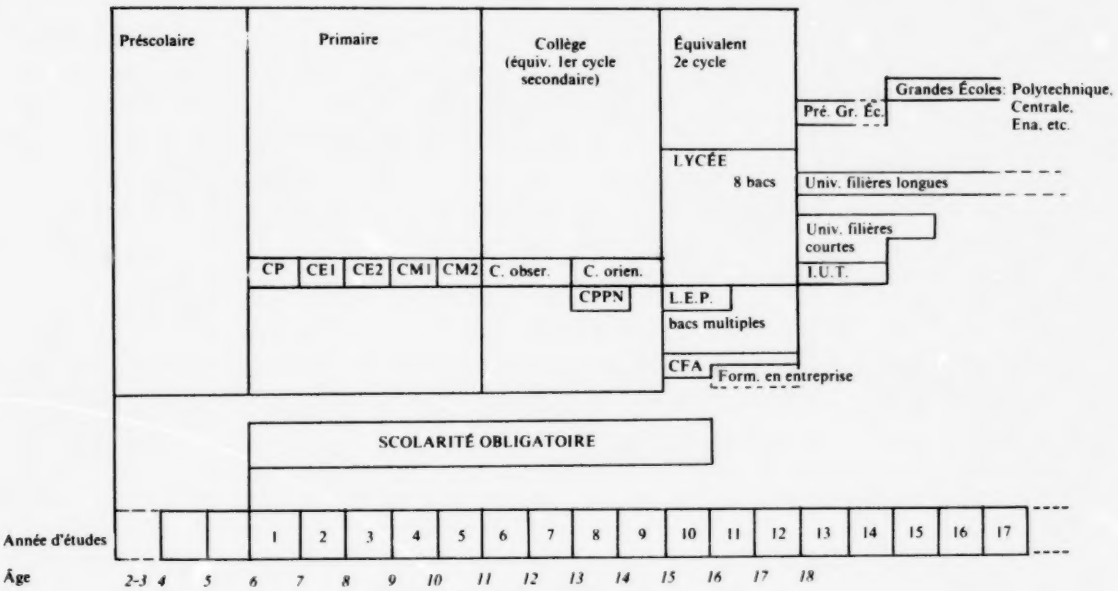
En France, la fréquentation scolaire obligatoire dure 10 ans, soit de 6 à 16 ans. Comme au Québec et en Allemagne, la fin de la période obligatoire ne correspond pas à une fin de palier d'études : elle arrive 1 an après la fin du collège et 2 ans avant la fin du lycée.

3.2 L'école maternelle

L'éducation maternelle, facultative de 2 à 6 ans, est offerte dans des établissements distincts ou dans les petites classes de l'enseignement primaire. Elle est, selon Durand (1983), un trait distinctif de la France; d'après le MEN (1986), le taux de scolarisation des enfants de 2 ans était en 1985 de 32,1%, de ceux de 3 ans de 93,7%, pour une moyenne générale de 82,7% pour tous les enfants âgés de 2 à 5 ans à la maternelle; et la rentrée de 1986 devrait permettre l'accueil d'un plus grand nombre d'enfants de 3 ans en maternelle (*Cahiers de l'Éducation Nationale*, mars 1986).

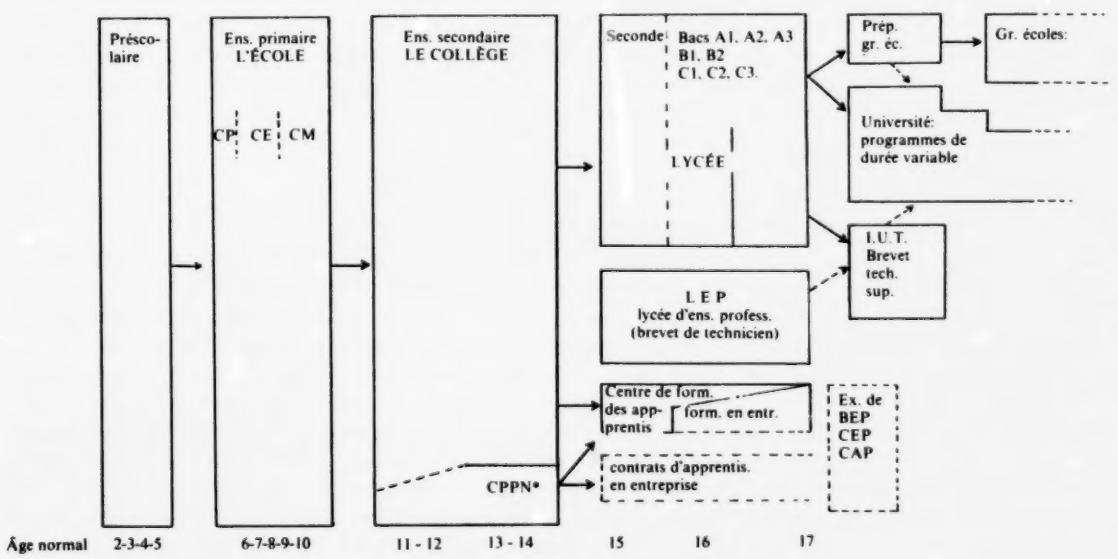
Les nouvelles orientations pour l'école maternelle appliquées en septembre 1986 lui assignent trois objectifs : a) « scolariser qui consiste à donner à l'enfant le sentiment que l'école, donc la maternelle, est faite pour apprendre, qu'elle a ses exigences, qu'elle réserve des satisfactions et des joies propres»; b) socialiser; et c) « faire apprendre et exercer». Il s'agit que l'enfant, par diverses activités, développe ses capacités de sentir, d'agir, de parler, de réfléchir et d'imaginer, dans le temps même qu'il élargit son expérience, explore le monde et augmente ses connaissances. Les grands domaines

Tableau 3.1: La structure du système d'éducation de la France



BEP: brevet d'études professionnelles
CAP: certificat d'aptitudes professionnelles
CE: cours élémentaire
CEP: certificat d'études professionnelles
CFA: centre de formation des apprentis
CM: cours moyen
CP: cours préparatoire
CPPN: classes pré-professionnelles de niveau
ENA: école nationale d'administration
IUT: institut universitaire de technologie
LEP: lycée d'enseignement professionnel

Tableau 3.2: Les cheminements scolaires dans le système d'éducation de la France



* Accueille principalement les élèves ayant un retard scolaire prononcé à l'issue du primaire

Légende: ——→ passage normal
- - - - - → « passerelle », passage moins courant

d'activité sont : les activités physiques, les activités de communication et d'expression orales et écrites, les activités artistiques et esthétiques, les activités scientifiques et techniques (pp. 53-54).

Pour le Ministère de l'Éducation Nationale, la France s'inscrit ainsi en tête de file dans le grand mouvement européen d'accentuation de l'éducation préscolaire, mouvement qui met l'insistance sur plus de souplesse, plus de mobilité, plus d'ouverture, plus de coordination, une meilleure continuité éducative, une plus grande normalisation des formations, un meilleur taux d'encadrement et une généralisation de l'enseignement préscolaire à des enfants plus jeunes (pp. 83-97). Cette fréquentation préscolaire généralisée et de longue durée a de fait sur toute la formation scolaire ultérieure une incidence majeure qu'on est trop souvent porté à oublier.

3.3 L'école élémentaire

L'école élémentaire dure 5 ans, un an de plus qu'en Allemagne, et elle comporte 3 cycles : le cycle préparatoire, le cycle élémentaire (deux ans), et le cycle moyen (deux ans également). « Sa perspective est celle de la réussite pour tous les élèves» (MEN 1985, p. 19). Il n'y a pas d'examen de promotion. À la fin du cours moyen, l'élève « accède de droit à la première année des collèges» (p.121). Un bilan des résultats de la formation est alors établi pour chaque élève par le maître qui peut ensuite recommander de redoubler le CM2; mais « les parents peuvent faire appel de cette décision». Pour l'objectif et les matières voici comment le MEN (1985) précise :

> Donner au pays une école forte, active, ouverte sur le futur, tel est l'objectif poursuivi à l'école élémentaire.
>
> Tous les élèves doivent y acquérir les connaissances de base pour suivre avec succès l'enseignement du collège et apprendre à penser par eux-mêmes.
>
> La répartition des connaissances et des compétences se fait en sept grands domaines également fondamentaux : le français, les mathématiques, les sciences et la technologie, l'histoire et la géographie, l'éducation civique, l'éducation artistique, l'éducation physique et sportive (p.13).
>
> En définitive, cette école suscite le développement de l'intelligence, de la sensibilité, des aptitudes manuelles et physiques (p.99).

3.4 L'enseignement secondaire

L'enseignement secondaire dure 5 ou 7 ans, 5 pour ceux qui après le collège s'orientent vers la formation professionnelle courte (voir tableaux 3.1 et 3.2), 7 pour ceux qui font ensuite le lycée. Certains auteurs et quelques documents officiels parlent de 1er cycle pour le collège mais cette pratique n'est pas généralisée.

3.4.1. **Le collège**

Les « collèges uniques», dont les nouveaux programmes seront applicables en classe de 6e à compter de la rentrée scolaire de 1986 (Arrêté du 14 novembre 1985), furent instaurés par la réforme Haby. Ils « résultent de la suppression des filières et réunissent depuis 1977 tous les élèves, forts ou faibles, dans les mêmes classes» (*Le Monde de l'Éducation*, février 1986). Leur « rénovation», présentée dans la circulaire de rentrée de 1984, porta d'abord, comme pour « l'école», sur l'organisation pédagogique; 8 points y sont jugés essentiels : travail collectif des enseignants, évaluation des résultats obtenus, pédagogie différenciée et suivi individualisé, développement de l'enseignement technologique, développement de nouvelles technologies, organisation du temps scolaire, groupement des élèves et service des enseignants (*Cahiers de l'Éducation Nationale*, septembre 1984). Les programmes, objectifs et disciplines sont ainsi précisés par le MEN (1985) :

> Dans la continuité de l'école élémentaire, les programmes du collège doivent permettre à l'élève de réussir sa scolarité, de suivre avec profit l'enseignement des lycées et acquérir la culture nécessaire à tous dans leur vie, dans leur travail et dans leur existence de citoyen (MEN 1985, p.15).

Trois objectifs généraux sont retenus comme prioritaires pour l'acquisition d'une formation de qualité : le collège doit développer la pensée logique; apprendre à maîtriser la trilogie : écrit, oral, image; donner l'habitude du travail personnel (p.16). Voici pour chacun quelques précisions :

1. Les élèves doivent devenir progressivement capables d'observer les réalités, d'analyser des idées et des concepts, de les organiser pour construire des raisonnements, de commencer à argumenter de manière rigoureuse (p. 18).

2. Les élèves doivent apprendre à maîtriser ces trois moyens d'expression et de communication que sont l'écrit, l'oral et l'image.

3. Seuls ou en groupe, les élèves doivent enfin apprendre à travailler par eux-mêmes, afin d'accéder à l'autonomie et à la responsabilité. Pour progresser, il ne suffit pas de savoir, il faut savoir travailler.

Les connaissances fondamentales que l'élève acquiert au collège sont dispensées selon un programme national qui, étant obligatoire, doit être suivi et traité dans son ensemble (p.15).

Toutes les disciplines sont fondamentales et concourent à la formation (p.16).

Dans le nouveau programme, ces disciplines sont le français, les langues anciennes, les mathématiques, les langues vivantes étrangères (dont 12 sont nommées expressément), l'histoire et la géographie, l'éducation civique, les sciences et techniques biologiques et géologiques, la technologie, l'éducation artistique (arts plastiques et éducation musicale), l'éducation physique et sportive.

Afin d'assurer les relations entre les disciplines, six thèmes communs sont proposés. Ce sont « l'éducation à la consommation, au développement à l'environnement et au patrimoine, à l'information, à la santé et à la vie, à la sécurité. Ces thèmes sont l'occasion d'éprouver la cohérence et la solidité des savoirs. Par les connaissances qu'ils regroupent et confrontent, par les réflexions qu'ils instaurent, par les actions qu'ils suggèrent, ils participent à une éducation qui constitue un des éléments fondamentaux de notre société démocratique» (MEN 1985, pp. 326-327).

À sa sortie du collège, l'étudiant s'oriente vers l'enseignement court ou long selon un processus qui sera précisé au point 3.7. Et le choix de l'établissement est imposé à l'élève en fonction de sa résidence (carte scolaire), mesure qui fut prioritairement à l'étude en 1984, mais qui évolue lentement malgré le discours sur la décentralisation et sur l'accessibilité égale en régions rurales.

3.4.2. **Le lycée**

Au lycée, les études se répartissent sur 3 ans soit successivement la seconde, la première et la terminale. Avant la « rénovation », donc encore actuellement pour certains établissements, le lycée pouvait avoir trois orientations : formation générale, préparation à une carrière, formation générale et choix d'une filière (lettres, sciences, technologie, gestion, agriculture), avec spécialisation en première et en terminale, compte tenu du bac pour lequel on se prépare. Cette structure de baccalauréats, complexe et en mouvance constante, donnait en 1978-1979 cinq bacs généraux (séries A-E) avec onze options et trois bacs professionnels (séries F-H) avec seize options.

En février 1982 un groupe de travail, présidé par Antoine Prost, reçoit mission d'analyser la situation « des seconds cycles, court et long », et de proposer des « mesures pour le changement ». La consultation s'est faite auprès de 2 500 établissements. Un an après, onze propositions sont soumises au ministre : renforcer la cohérence interdisciplinaire des études, équilibrer les contenus et élargir la façon de les aborder, favoriser le travail personnel des élèves, diversifier les activités pédagogiques et aménager en conséquence horaires, programmes et examens, « organiser les lycées pour les lycéens », faire avec eux des bilans réguliers, décloisonner les formations, assouplir leur fonctionnement et désenclaver les formations professionnelles, donner des moyens pour une innovation

décentralisée, développer la coopération entre lycées de même qu'entre lycées et « centres de vie de la nation», former tous les personnels aux méthodes de conception, d'observation et d'évaluation, et enfin lutter contre les inégalités géographiques.

Dès la rentrée de 1983, on permet un assouplissement des horaires de seconde pour favoriser des activités pédagogiques diversifiées et on insiste sur l'autonomie pédagogique des établissements, qui, en 1982-1983 et 1983-1984, reçoivent 15 000 élèves supplémentaires.

Du rapport déposé, le ministre Savary tire des conclusions et propose des mesures articulées autour de 3 thèmes : pour la démocratisation des lycées, il suggère de porter à 80% en 10 ans le nombre d'élèves qui termineront le 2e cycle, de prévenir les orientations précoces et de favoriser le retour des adultes aux études; le deuxième thème, rehausser le niveau des études, apporte surtout des mesures d'évaluation : mais on parle aussi, pour toutes les matières, d'un souci des capacités d'expression, d'argumentation et de transfert, enfin de fournir aux élèves du temps et des lieux pour étudier en dehors des cours. Pour le troisième thème, adaptation des lycées aux besoins de la nation, le ministre parle « d'assouplir afin d'augmenter la capacité d'adaptation à un monde en constante mutation», de collaborer entre établissements d'un même secteur, de développer partout l'utilisation de l'informatique, etc.

Bien longtemps après ceux des écoles et des collèges, les nouveaux programmes des lycées ne seront établis qu'en novembre 1985, et si l'échéancier est respecté, ils n'entreront en vigueur qu'à la rentrée de 1987, moment où un nouveau carnet scolaire sera utilisé et se caractérisera par une évaluation critériée pour les savoirs et savoir-faire propres à chaque discipline.

À cette date les lycéens de première et de terminale pourront choisir entre 8 séries de bacs regroupées en 3 pôles : les 3 pôles sont A, lettres; B, sciences; C, mathématiques. Les huit séries sont les suivantes : *A1* : lettres-humanités, avec une forte dominante de lettres, de langues anciennes et d'histoire. *A2* : lettres-communication avec deux langues vivantes comme disciplines dominantes. *A3* : lettres-arts, avec comme dominante la culture et la pratique d'un art (musique, arts plastiques ou autres). *B1* : sciences humaines et sociales avec un enseignement de mathématiques soutenu et, comme dominante, les sciences économiques et sociales. *B2* : mathématiques-économie, avec comme dominante l'économie générale et l'économie de l'entreprise. *C1* : mathématiques-biologie avec comme dominante les sciences expérimentales. *C3* : mathématiques-technologie, avec comme dominante la technologie associée à un fort enseignement des mathématiques.

Le dernier numéro des *Cahiers de l'Éducation Nationale* (avril 1986) annonce pour les lycées la parution du quatrième Livre de poche où « sont présentées la nouvelle organisation et les nouvelles orientations». On y trouve « une brève présentation de la nouvelle seconde, des nouvelles séries de première et de terminale, ainsi que des baccalauréats correspondants», ceux que nous venons d'expliquer au paragraphe précédent. Nous n'avons pas encore ce texte; de même la date d'application des nouveaux programmes des lycées ne nous est pas encore connue. Toutefois, Jean-Michel Croisandeau dans le numéro de juin 1986, du mensuel *Le Monde de l'Éducation*, affirme que le nouveau ministre de l'Éducation, monsieur Monory, «a abrogé la réforme des lycéens modèle Chevènement» alléguant qu'il vaut mieux attendre à quoi les universités ressembleront» et ce qui adviendra avec les effets de « la loi» de décentralisation» (pp. 8-9).

Quant au lycée d'enseignement professionnel (LEP), sa réforme est déjà concrètement engagée, et dès la rentrée de 1986, 180 nouvelles classes de première y seront ouvertes et cinq nouveaux bacs professionnels créés : bureautique, électro-technique, production industrielle, transports et bâtiments (*Le Monde de l'Éducation*, février 86, p. 57).

3.5 La formation professionnelle

Après le collège, on peut aborder la formation professionnelle dans un cadre complètement scolaire au lycée d'enseignement professionnel, ou bien passer dans l'entreprise et y prendre un contrat

d'apprentissage de 3 ans, ou enfin entrer en formation professionnelle selon une formule mixte comportant une première année d'études dans un centre de formation des apprentis (C.F.A.) suivie de 2 années d'apprentissage en milieu de travail complétées par un enseignement à temps partiel généralement dispensé par le Centre de formation des apprentis.

Mais force nous est de constater que la « rénovation » de ce secteur fut faite avant celle du secteur général et qu'elle a eu une place de choix. Dès 1982, le ministre Savary veut inscrire celle-ci « dans les deux axes majeurs de la politique gouvernementale : la lutte contre le chômage et la lutte contre les inégalités. Trois types d'actions sont engagées : une sur les contenus et les filières de formation avec l'introduction de technologies nouvelles, une pour accroître les capacités d'accueil et d'encadrement des étudiants, une dernière « permettant à tous les jeunes de suivre dans de bonnes conditions une formation professionnelle complète ». Un an après, en 1983, le bilan en est déjà très concret (*Cahiers d'Éducation Nationale*, avril 1983). Un secrétariat d'État à l'enseignement technique et technologique est aussi créé. Après les six commissions professionnelles consultatives de 1981-1982, la mission éducation-entreprises est mise sur pied en 1984-1985 avec un mandat de concertation portant sur « la modernisation de la carte des formations, le développement des formations alternées..., un resserrement des liens entre l'école et l'entreprise ». Depuis 1984, la technologie commence à remplacer dans les collèges l'éducation manuelle et technique (EMT); et elle signe de l'effort entrepris non seulement pour la formation professionnelle mais « pour faire de la culture technique une composante à part entière de la formation générale » (*Cahiers de l'Éducation Nationale*, mai 1985). La mission Couture et Dépelteau (1984, p. 6) précise bien la nature de cette technologie culturelle, comme composante de la formation de base. Elle est, disent-ils, « avant tout une éducation qui, au même titre que les autres disciplines, contribue à la formation et au développement global de l'être humain ». L'objet technique « apparaît comme une concrétisation de la pensée créatrice qui maîtrise sa création et la capacité d'établir des liens entre les sciences et la technique, entre les principes scientifiques et les conditions de réalisation pratique ».

Éducation et Société, dans son numéro d'avril 1986, fait un bilan des travaux d'éducation collective (TUC), dispositif d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes de 16 à 21 ans. Organisés par les collectivités locales, les associations et les établissements publics, ils sont destinés aux jeunes demandeurs d'emploi de 16 à 21 ans. Ils consistent en l'organisation d'une activité à mi-temps et rémunérée, activité qui doit contribuer à améliorer la vie sociale sans concurrencer l'activité économique locale. La durée du contrat est de 3 à 12 mois (Décret des 16 et 17 octobre 1984). De novembre 1984 à février 1986, 33 000 jeunes ont utilisé cette filière pour tenter de se trouver un emploi, et 200 000 sont actuellement en stage. La formule a suscité le double consensus de l'opinion publique et des jeunes eux-mêmes. Les *Cahiers de l'Éducation Nationale*, décembre 1985, en font aussi un bilan très positif et décrivent les expériences concrètes des jeunes et comment ils sont accueillis.

Enfin, nous avons signalé plus haut l'effervescence au LEP pour la rentrée de 1986; et le « mouvement professionnel » vaut aussi pour l'université, tel que ce sera plus loin exposé.

Diversification des programmes, création constante de nouvelles options, augmentation constante des étudiants dans ce volet qui en 1985 comprend 1 800 000 élèves, voilà le grand mouvement toujours en course; et le *Monde de l'Éducation* (juin 86), signale encore 4 bulletins officiels sur 8 qui sont relatifs à ce secteur : bacs professionnels, nouveau diplôme d'ingénieur, nouveaux brevets professionnels etc. Plutôt que de compter les années de scolarité du secteur professionnel, nous voulions indiquer par ce survol son développement important, sa valorisation, sa popularité chez les étudiants, son lien de plus en plus étroit avec l'entreprise et, peut-être, — vu de l'extérieur en tout cas — la surspécialisation et l'atomisation des métiers et des professions techniques.

Voilà pour l'enseignement secondaire des secteurs général et professionnel en France. Si en Belgique c'est la multiplicité linguistique et politique qui rendra complexe l'explication du système, en France c'est le mélange de la tradition et de la « rénovation », laquelle d'ailleurs peut faire un pas en avant et deux en arrière comme il semble que c'est le cas au lycée et comme c'est nettement la situation à l'université.

3.6 L'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur en France fut étatisé et rendu très rigide avec la mise en place de l'université impériale napoléonienne; les « questions frappantes» de mai 1968 et les délais pour opérationnaliser cet ordre d'enseignement font que la dernière « rénovation» n'est pas encore en place aux études supérieures; et le nouveau ministre retarde encore, semble-t-il, cette rénovation. D'après Gruson et al. (1983) au dualisme traditionnel « universités-Grandes Écoles», il faut substituer trois types de filières : les filières courtes (2 ou 3 ans), les filières longues (4 ans), et les filières de formation de l'élite (médecine, aggrégations et CAPES, entre autres). Les filières courtes mènent soit à un diplôme intermédiaire entre la formation du technicien supérieur et celle de l'ingénieur, ou à des professions variées de secteur tertiaire; les filières longues donnent en 4 ans une maîtrise dans les disciplines classiques ou nouvelles (informatique, administration économique et sociale, etc.); elles correspondent aussi à de nombreuses écoles professionnelles (ingénieurs, cadres supérieurs, etc.); les filières d'élite sont fortement contingentées et on y accède « par de difficiles concours» (Gruson et al., 1983, p. 29) : ce sont, par exemple, les écoles d'application donnant « accès à part entière aux grands corps techniques de l'État».

3.7 Orientation, profils et cheminements

Dans une annexe aux programmes des collèges (MEN,1985), la perspective de l'orientation scolaire en France est notablement modifiée : « il ne s'agit plus désormais d'aider les collégiens à choisir une voie après la troisième» mais de les « préparer à faire ultérieurement des choix reponsables et autonomes..., pour qu'ils soient en mesure d'affronter des changements d'orientation... au cours de leur vie professionnelle». Trois objectifs sont retenus : 1) « fonder l'aide individuelle à l'orientation sur les connaissances générales de l'environnement économique, du monde du travail et des activités professionnelles, 2) établir un programme d'activités spécifiques centré sur la préparation des choix d'orientation et 3) favoriser la mise en relation du travail et des résultats scolaires avec l'orientation dans un processus d'aide individuelle». On parle de « maturation progressive de leurs choix professionnels», d'aide à concevoir et à réaliser un projet professionnel sujet à « de nécessaires remaniements» et de formation qui devra « nécessairement être complétée principalement dans les lycées».

Lorsqu'on a analysé le nouveau programme *Éducation au choix de carrière* au Québec, plusieurs points du projet français retiennent notre attention :

— Les activités éducatives reliées à cette orientation sont en partie « intégrées dans l'enseignement des disciplines» et des thèmes communs peuvent en éclairer les conditions. Ces thèmes sont : « organisation du travail et de la vie dans l'entreprise; compréhension du fait technologique et de son évolution; transformation des activités économiques, des métiers et des qualifications; utilisation professionnelle des connaissances acquises».

— Plusieurs intervenants sont mis à contribution pour réaliser « des bilans réguliers des connaissances et des capacités». Ce sont « les professeurs, le conseiller d'orientation, les autres éducateurs et... les parents qui y trouvent leur place si ils sont systématiquement associés à ce processus. »

— Le rôle de ces intervenants est défini en termes « d'aide et de soutien».

— Le projet d'orientation est associé à l'adaptation scolaire.

— Des activités complémentaires sont présentées comme nécessaires mais elles sont organisées sous l'autorité du chef d'établissement.

— Enfin pour « les élèves qui en ont besoin ou qui en expriment le désir», peuvent être réalisés des examens de ces « bilans réguliers» ou des entretiens particuliers avec les professeurs ou avec le conseiller d'orientation.

Compte tenu de la documentation consultée et des différents régimes encore en chevauchement, nous croyons pouvoir affirmer qu'en France, les élèves rencontrent encore un, deux, trois ou quatre noeuds où se joue leur profil d'apprentissage scolaire. Pour quelques-uns, c'est après les 2 premières années du collège, qu'on tend à transformer en stage d'orientation; pour la plupart, c'est à la sortie du collège, après 9 ans de scolarité : on bifurque alors au secteur professionnel ou au lycée; pour le lycéen, c'est en seconde pour le choix de sa filière spécialisée et de nouveau, en première et en terminale pour le choix du « pôle et de la série » de son bac (voir point 3.4.2) qui lui ouvrira la porte à telle ou telle spécialisation universitaire.

Un nombre important de diplômes ou de certifications différentes sont décernés en France, surtout au secteur professionnel (tableau 3.2). La promotion, au début automatique, devient de plus en plus liée à des examens, le bac en étant le point culminant. On note toutefois dans les documents récents une attention spéciale à l'adaptation scolaire, aux lieux et habitudes de travail, à l'encadrement et à l'aide technique et psychologique pour la préparation des examens, ce qui a fait naître une panoplie de « vendeurs de méthodes et de services ».

Même si notre lecture porte sur le discours officiel, on ne peut manquer d'y remarquer l'insistance sur les « passerelles », les classes de « mise à niveau », les « cours préparatoires », etc. Pour un lecteur non français, les bilans annuels d'une vingtaine de pages du *Monde de l'Éducation* portant sur les résultats du baccalauréat sont difficiles à comprendre autrement que par une grande importance encore attachée dans ce pays à de longues séances d'examens.

Un certain virage semble se dessiner dans les derniers documents du MEN quant à l'orientation scolaire et professionnelle : elle serait de moins en moins la décision de l'école; mais elle demeure fort reliée à la réussite et à l'adaptation scolaire, et les intérêts et goûts personnels valorisés en continent nord américain, ne sont ici que mentionnés une fois et c'est en introduction (MEN, 1985).

3.8 Bilan et tendances

Dans son éditorial intitulé : *1981-1986 : les électrochocs de la gauche*, après avoir signalé que « les socialistes... se sont retrouvés au pouvoir sans programme ni idées claires en matières d'éducation » (*Le Monde de l'Éducation*, février 86, p. 8), Jean-Michel Croisandeau dégage 3 étapes de cette réforme de l'éducation entreprise depuis 1981. Avec le nouveau ministre Savary, la première étape est une libération des initiatives, avec comme nouveaux mots d'ordre, confiance, souplesse, diversité, mobilisation, empirisme; puis on passe à la phase de « recentrage des méthodes et de la réflexion », « l'école devant être commandée »; enfin, la troisième étape est plutôt une politique imposée par la crise économique où le nouveau ministre Chevènement, dans un mouvement continuité avec Savary, propose la « realpolitik » (*Ibid*, pp. 8-9).

De même, dans leur aperçu critique des grands points de cette période, Cohen et Garin (*Le Monde de l'Éducation*, février 1986) mentionnent 4 réformes et 5 chantiers; pour les réformes, on parle : 1) « d'habits neufs » pour le primaire; 2) de collèges en marche vers le changement; 3) de la loi d'orientation sur l'enseignement supérieur, 4) de décentralisation et de participation renforcée. Quant aux 5 chantiers, ils ont nom : 1) les luttes contre l'inégalité scolaire; 2) l'emploi des jeunes; 3) la modernisation en trois volets; 4) une meilleure formation des maîtres et 5) l'échec au sectarisme dans la relation public-privé.

Il demeure toutefois difficile de dégager des tendances pour le système d'éducation en France. Les réformes de tous les ordres d'enseignement s'étant implantées en général sur une base volontaire avec un échéancier de 3 à 5 ans pour tous les établissements, et les « résistances » étant moins que négligeables, il reste, semble-t-il, sur le plan des établissements, beaucoup de travail à réaliser avant de se lancer dans des consolidations ou des réorientations. Le nouveau ministre M. Monory se met, semble-t-il, rapidement à un certain nombre de dossiers : déconcentration administrative, qui doit accompagner la décentralisation, égalité de traitement entre l'école publique et l'école privée, désectorisation progressive, informatique pour tous, formation continue des enseignants, augmenta-

tion du nombre des bacheliers et lutte contre l'échec scolaire. Ses « maîtres mots sont, dit-il, élévation du niveau de la culture, passerelles avec le monde du travail, qualité de la formation continue. »

Un innovation importante vient d'être annoncée dans le dernier numéro (avril 1986) des *Cahiers de l'Éducation Nationale* : il s'agit de la création d'un Centre de prospective et d'évaluation (CPE) à la suite des recommandations du rapport Bloch sur les relations « École-entreprise». Ce centre publiera 4 rapports annuels de même qu'un bulletin mensuel *Éducation et avenir*. Voici comment il est décrit dans le périodique mentionné plus haut :

> Ce centre donnera à l'Éducation nationale des indicateurs facilitant l'évaluation de ses résultats dans le long terme.
>
> Il aura pour mission :
>
> — de faire la synthèse de toutes les informations utiles à la prise de décision et d'animer des travaux de recherche directement liés aux préoccupations des responsables;
>
> — de conduire et de susciter des travaux sur les méthodes d'évaluation et d'autres de nature plus prospective.
>
> Ce centre aura donc un champ de réflexion très large puisqu'il s'étendra à toutes les formations, initiales et continues, secondaires et supérieures, internes ou externes du secteur Éducation nationale.
>
> Le CPE instruira aussi les dossiers du HAUT-COMITÉ ÉDUCATION-ÉCONOMIE,... chargé de favoriser une concertation permanente entre l'éducation et les partenaires économiques.
>
> Le CPE s'est fixé 3 thèmes prioritaires : les relations entre flux de formations et débouchés professionnels, l'étude à long terme des rôles et des responsabilités de l'éducation et des entreprises, la mise en place de la régionalisation.

De la présentation du système d'éducation en France, nous retenons : une « rénovation» de l'enseignement tant sur le plan du régime pédagogique que des programmes; au secteur professionnel, une action rapide, efficace, réalisée avant le discours officiel, et qui a eu une popularité dépassant toute prévision; enfin, une succession de « bouleversements de mentalités» ou de programmes concrets. On note aussi une révision importante de l'orientation scolaire, une place plus grande apportée aux arts et, évidemment, une revalorisation de l'école maternelle.

Sources bibliographiques

AUBA Jean et LECLERC J.-M. 1984, *Les enseignants dans les sociétés modernes : une même interrogation*, Paris, La documentation française.

BROUDEHOUX Jean-Paul, FLAMAND Guy, VALOIS Paul avec la collaboration de ROY Josée 1983, *Système scolaire, partage des compétences et participation des parents dans 6 pays et 3 provinces canadiennes*, Québec, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation du Québec, miméo.

CAHIERS DE L'ÉDUCATION NATIONALE, périodique mensuel du ministère de l'Éducation Nationale de la France, nos 1 à 44, janvier 1981 à avril 1986.

COUTURE Jacques et DEPELTEAU Michel 1984, *Éducation technologique, technologie culturelle*, Rapport de mission coopération France-Québec, miméo.

DURAND Y. et al. 1983, *L'enjeu éducatif : Situations — Comparaisons — Propositions*, Paris, Scollef.

GRUSON Pascale et al. 1983, *L'enseignement supérieur et son efficacité : France, États-Unis, URSS, Pologne*, Paris, La documentation française, nos 4713 — 4714.

HOLMES Brian 1983, « France» dans HOLMES Brian, *International Handbook of Educational Systems, Vol. 7 : Europe and Canada*, New York, John Whiley and Sons. pp. 299-340

-------- (sous la direction de) 1980, *Annuaire international de l'éducation*, Vol XXXII, Paris, Unesco.

LEGRAND Louis 1983, *Pour un collège démocratique. Rapport au ministre de l'Éducation Nationale*, Paris, La documentation française.

LE MONDE DE L'ÉDUCATION (périodique mensuel publié en France), 1981 à juin 1986.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA FRANCE 1986, *L'école maternelle : son rôle, ses missions*, Paris, Centre National de Développement Pédagogique, (Collection Livre de Poche).

-------- 1985, *Collèges : programmes et instructions*, Paris, Centre National de Développement Pédagogique, (Collection Livre de Poche).

-------- 1985, *École élémentaire : programmes et instructions*, Paris, Centre National de Développement Pédagogique, (Collection Livre de Poche).

OCDE 1981, *Statistiques de l'Enseignement dans les Pays de l'OCDE*, Paris.

4. Le système d'éducation de la Belgique

Avant de traiter de la structure proprement dite du système d'éducation belge et des cheminements scolaires, il est nécessaire de dégager certaines des caractéristiques politiques et culturelles qui ont marqué ce système d'éducation. De plus, nous conservons certaines expressions typiquement belges. Elles sont mises entre guillemets et il faut les interpréter dans le contexte belge plutôt que selon leur signification dans le contexte québecois.

Comme le rappelle un rapport présenté en 1984 à la XXXIV[e] session de la Conférence Internationale de l'Éducation par les Ministères de l'Éducation Nationale (MEN), la Constitution belge stipule que « l'enseignement est libre » et que toute « mesure préventive » est interdite. Cette liberté d'enseignement, comme l'indique le rapport mentionné, amène l'existence simultanée de plusieurs « pouvoir organisateurs » de l'enseignement : L'État, les provinces, les communes et les « institutions libres », ces dernières étant dans une très large mesure d'orientation catholique romaine.

Avec le principe de « l'homogénéité des régions linguistiques », principe consacré par la loi, la langue de la région est devenue celle de l'enseignement. Ainsi pour ce qui est de l'éducation, ce principe de l'unilinguisme reconnaît l'existence de trois communautés culturelles : une française, une néerlandaise et une allemande. Cette dernière communauté est sur le plan démographique moins importante que les deux autres; et elle bénéficie d'une « certaine autonomie », par ailleurs, plus restreinte. Il existe depuis 1966 un ministre de l'Éducation Nationale d'expression française et un ministre de l'Éducation Nationale d'expression néerlandaise. Et en date du 1[er] octobre 1982, les effectifs scolaires étaient respectivement de 42% pour le système éducatif francophone, de 57,50% pour le système éducatif néerlandophone et de 0,50% pour le système éducatif germanophone (MEN, 1984 a, p. 7).

En ce qui a trait aux « pouvoirs organisateurs », la répartition des effectifs scolaires pour le secteur francophone et germanophone était, à la même date, de 56,4% pour l'enseignement officiel et de 43,60% pour « l'enseignement libre » : le pourcentage relatif à l'enseignement officiel se distribuait ainsi : 19,75% des élèves inscrits à l'enseignement organisé par l'État, 4,26% à celui organisé par les provinces et 31,89% à celui organisé par les communes. Pour le secteur néerlandophone, la répartition des effectifs scolaires était de 32,63% pour l'enseignement officiel et 67,37% pour « l'enseignement libre ». L'enseignement officiel se répartissait ainsi : 17,41% des élèves inscrits à l'enseignement organisé par l'État, 1,77% à celui organisé par les provinces et 13,45% à celui organisé par les communes (MEN, 1981, p. 7)

Les questions touchant les matières d'enseignement sont réglées, pour leur communauté respective, par le Conseil Culturel de la Communauté Culturelle française et par le Conseil Culturel de la Communauté Culturelle néerlandaise. Par contre, relèvent du Parlement National : la « paix scolaire » , l'obligation scolaire, les structures de l'enseignement, les diplômes, les subsides, les traitements et normes de la population scolaire ainsi que les dispositions propres à la Communauté Culturelle Allemande (MEN, 1984 b, p. 7).

Ces caractéristiques politiques et culturelles précisées, nous pouvons décrire à l'aide du tableau 4.1 la structure du système d'éducation belge et dégager à l'aide des tableaux 4.2 et 4.3 les cheminements scolaires dans ce système dont le profil peut diverger d'un secteur linguistique à l'autre. Les composantes essentielles du système d'éducation de la Belgique et communes aux secteurs linguistiques francophone, germanophone et néerlandophone et sont les suivantes :

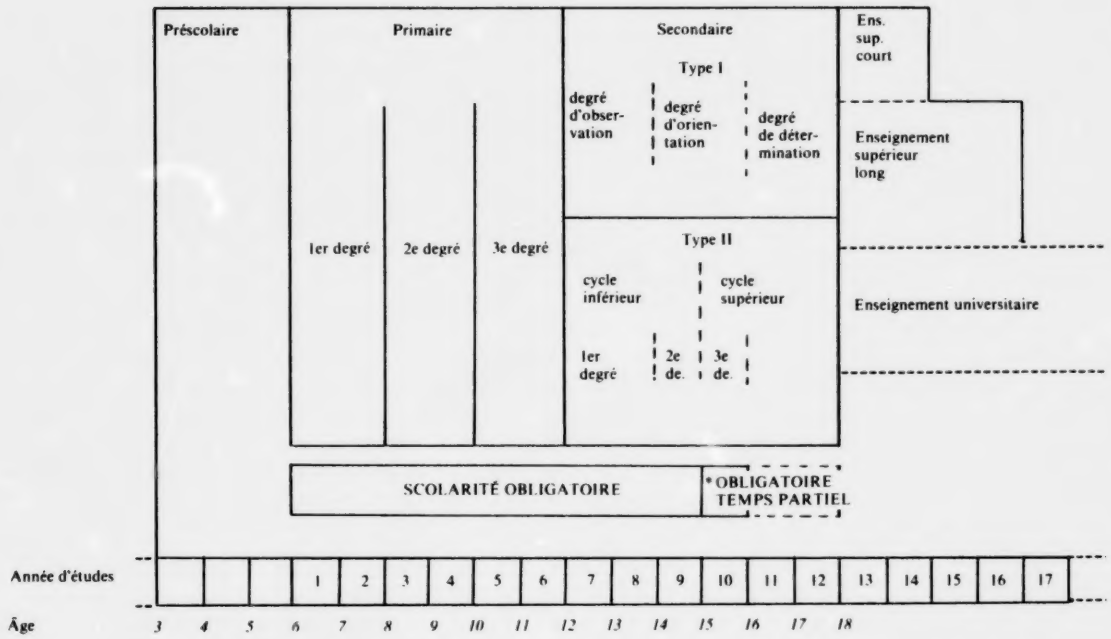
— un enseignement préscolaire à partir de 2 ans et demie jusqu'à 6 ans;

— une école primaire à partir de 6 ans jusqu'à 12 ans;

— une école secondaire dont la durée varie selon les formes d'enseignement et l'orientation choisie;

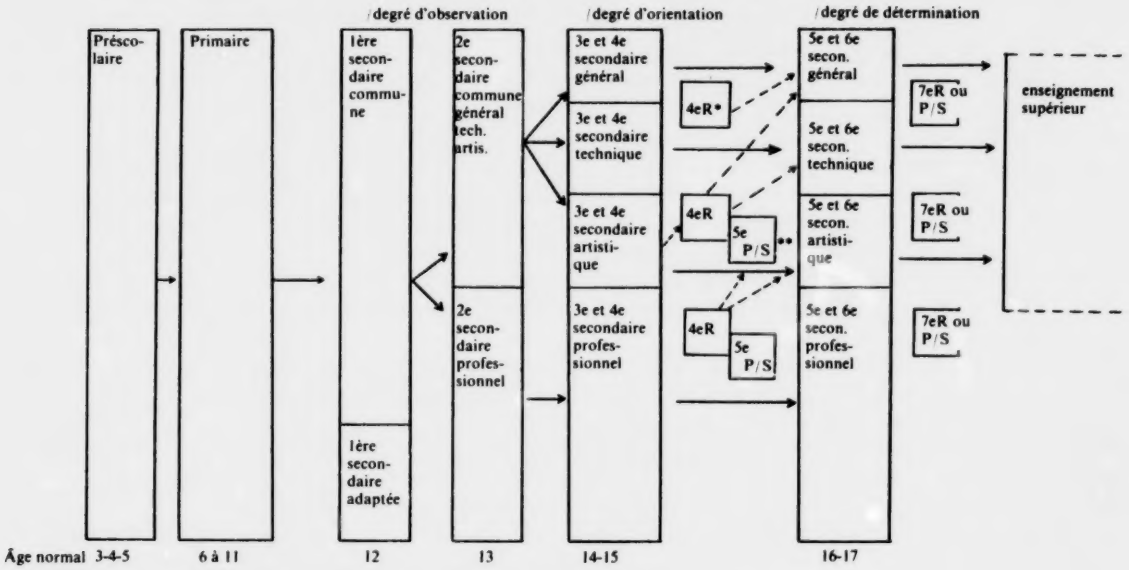
— un système d'enseignement spécial pour les enfants handicapés mais que nous ne traiterons pas en détail ici;

Tableau 4.1: La structure du système d'éducation de la Belgique



* Année (15 à 16 ans) obligatoire à temps plein si l'on n'a pas réussi la 2e secondaire.

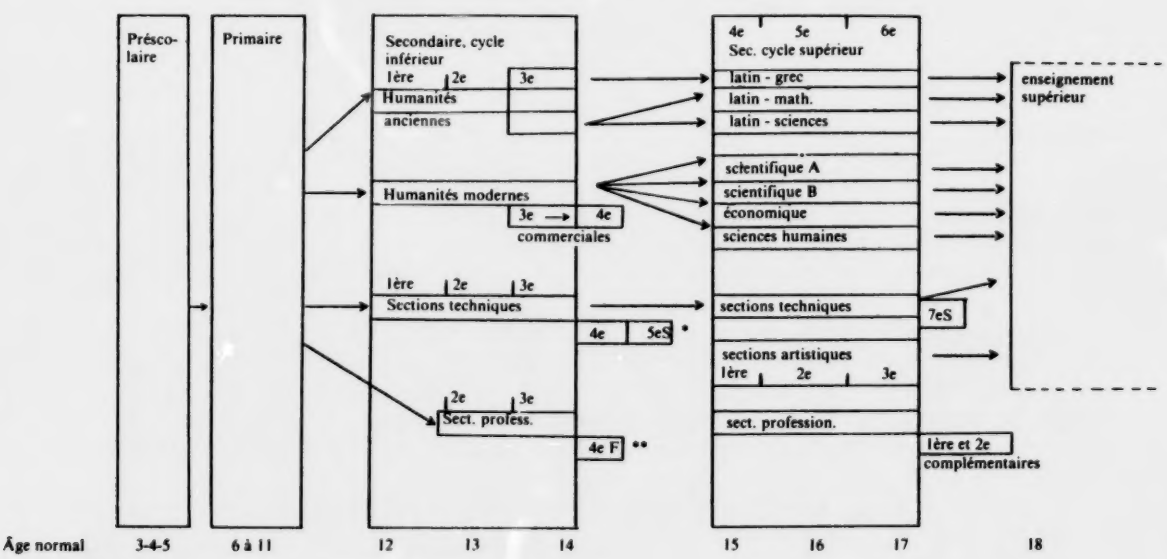
Tableau 4.2: Les cheminements scolaires dans le système d'éducation de la Belgique: enseignement secondaire de Type I (loi de 1971)



* La 4e de réorientation constitue pour certains élèves une année qui les fait passer d'un type d'études à un autre.
** 5e P/S signifie une année de perfectionnement ou de spécialisation hors du cheminement secondaire.

Source: Ministères de l'Éducation Nationale, 1981, p. 25.

Tableau 4.3: Les cheminements scolaires dans le système d'éducation de la Belgique: enseignement secondaire de Type II (loi de 1957)



* S: spécialisation
** F: finalité

Source: Ministères de l'Éducation Nationale, 1981, p. 25

— un enseignement supérieur divisé en enseignement universitaire et en études de type court et de type long hors des universités.

4.1 L'enseignement préscolaire

L'enseignement préscolaire peut commencer à 2 ans et demie et se termine à 6 ans. Bien que non obligatoire, cet enseignement est suivi par une proportion importante des enfants en bas âge : le taux de fréquentation était au début des années 1980 de 93% en 1re année de préscolaire, de 99% en 2e année et de 100% en 3e année; cette dernière année groupe les enfants de 5 à 6 ans (MEN, 1981, p. 11).

4.2 L'obligation scolaire

La loi du 29 juin 1983 a étendu l'obligation scolaire et « prescrit que le mineur est soumis à l'obligation scolaire qui prend cours dans l'année [du calendrier] où il atteint l'âge de 6 ans et se terminant à la fin de l'année scolaire, dans l'année au cours de laquelle il atteint l'âge de 18 ans» (MEN, 1984b, p. 11). De plus, cette obligation scolaire « comporte une période d'enseignement à temps plein, de 6 à 15 ans, et une période d'enseignement à temps partiel, ou à horaire réduit de 15 à 18 ans» (Bertouille, 1984, p. 11). Si l'élève n'a pas terminé les deux premières années du secondaire à l'âge de 15 ans, l'obligation s'étend alors pour lui jusqu'à l'âge de 16 ans. Un élève satisfait à l'obligation scolaire à temps partiel en poursuivant des études secondaires à temps plein, en suivant un enseignement à horaire réduit ou une formation reconnue comme équivalente.

La loi qui depuis 1983 prolonge jusqu'à 18 ans l'obligation scolaire n'impose aucune obligation à l'élève de compléter par une occupation professionnelle ses études à temps partiel. Selon Bertouille (1984), l'intention du législateur n'était pas de mettre en place un système de formation dite en alternance avec coordination étroite entre l'école et l'entreprise.

4.3 Structure et effectifs de l'école primaire

L'école primaire comporte 6 années d'études groupées en 3 degrés d'une durée de 2 ans chacun. Elle est évidement obligatoire et le taux de fréquentation est de 100% (MEN, 1981). Des écoles sont engagées dans l'expérimentation d'une nouvelle structure : un cycle dit 5-8 qui regroupe les enfants de la dernière année de la maternelle avec ceux des deux premières années du primaire et où des activités interclasses et « multi-âges» sont réalisées.

4.4 Passage de l'école primaire à l'école secondaire

En Belgique, il n'existe pas de processus d'évaluation externe aux établissements d'enseignement. Dans l'enseignement primaire, l'instituteur, souvent de concert avec le chef d'établissement, décide du passage ou non de chacun des élèves de sa classe d'une année à l'autre sur la base de l'évaluation réalisée durant l'année et des épreuves de fin d'année. Au terme de la 6e année d'études, un certificat d'études primaires est décerné aux élèves. Si un élève a entrepris les études secondaires sans être en possession d'un certificat d'études primaires, il peut l'obtenir à la fin de la 1re année du secondaire

4.5 L'école secondaire

Deux types d'enseignement secondaire coexistent en Belgique : l'enseignement secondaire rénové (loi de 1971) connu sous le nom d'« enseignement secondaire de type I » et l'enseignement secondaire traditionnel (lois coordonnées de 1957), connu sous le nom d'« enseignement secondaire de type II». Les tableaux 4.2 et 4.3 présentent les cheminements scolaires dans ces deux types d'enseignement secondaire. Dans l'« enseignement officiel», tous les établissements francophones et néerlandophones appliquent l'enseignement secondaire rénové depuis l'année scolaire 1976-1977. Cet enseignement était devenu la norme suggérée pour l'ensemble du système d'éducation depuis 1975 (Deloof, 1977, p. 31).

Pour ce qui est de l'enseignement secondaire à temps partiel dont nous avons parlé sous la rubrique *Obligation scolaire*, il importe de rappeler qu'il n'est pas nécessairement associé à un emploi : Il ne s'agit pas d'un système formalisé de formation en alternance, avons-nous dit. Selon Bertouille (1984), l'enseignement secondaire à horaire réduit s'adresse à des jeunes d'une catégorie particulière et il peut être regroupé sur moins de 40 semaines; il compte de 12 à 15 périodes par semaine contre 32 à 36 pour l'enseignement à temps plein. Il se caractérise par un agencement de composantes de formation générale et professionnelle.

Les Ministères de l'Éducation Nationale (1981, p. 11) rapportent pour l'enseignement secondaire les taux de fréquentation suivants : 14 à 15 ans (95,54%); 15 à 16 ans (90,53%); 16 à 17 ans (81,41%); 17 à 18 ans (66,42%); 18 à 19 ans (50,28%). Ces taux ne réflètent évidemment pas l'influence de l'extension de la durée de l'obligation scolaire promulguée en 1983.

4.5.1 L'enseignement secondaire rénové ou de type I

Pour corriger le fait que le choix des études s'effectue dès l'âge de 12 ans avec l'enseignement traditionnel dont les différentes formes demeurent essentiellement cloisonnées, l'enseignement secondaire rénové ou de type I se caractérise par l'« ajournement du choix des études et la création d'un système d'orientation progressive qui se traduisent par une série d'options» (Deloof, 1977, p. 36). Selon ce dernier (1977, p. 36), l'enseignement secondaire rénové se caractérise aussi, entre autres, par « l'interpénétration plus poussée des divers réseaux d'enseignement et l'équivalence complète de toutes les études secondaires», par « le rattrapage des retards socio-culturels et l'organisation d'un enseignement plus individuel», par « une préparation meilleure à l'enseignement supérieur, à l'insertion dans la société et à l'éducation permanente» et par « l'instauration d'un climat démocratique à l'intérieur de l'école, propice à l'enracinement chez l'individu de convictions démocratiques profondes».

Comme le laisse voir le tableau 4.2, l'enseignement secondaire de type I offre quatre formes d'enseignement : général, technique, artistique et professionnel. Il permet aux élèves de se réorienter soit après une 4e année d'études, soit après une 6e année. Cet enseignement est organisé en deux grandes sections ou filières :

> La filière de transition qui prépare à la poursuite des études dans l'enseignement supérieur tout en offrant des possibilités d'entrer dans la vie active.
>
> L'enseignement général est toujours de transition. Les enseignements technique et artistique sont organisés selon les deux filières à partir de la 3e année. L'enseignement professionnel est toujours de qualification et commence à partir de la 2e année. (MEN, 1981, p. 25)

Comme l'indique le tableau 4.2, l'enseignement secondaire rénové d'une durée de 6 ans se divise en 3 degrés de 2 années chacun; ce sont le degré de l'observation, le degré de l'orientation et le degré de la détermination. Lors du degré de l'observation, les cours sont identiques pour tous les élèves durant la 1re année; en 2e année, l'élève est appelé à opérer un choix limité. Lors du degré de l'orientation, l'élève peut se diriger vers un enseignement de « finalité» ou vers le passage au degré de la détermination : la formation commune se réduit alors qu'augmentent les options. Lors de ce degré l'élève décide ou de poursuivre des études conduisant à l'enseignement supérieur ou de suivre un enseignement de « finalité». (Deloof, 1977, p. 36).

Selon Deloof (1977, p. 36), chaque année de l'enseignement rénové « comporte une formation commune à l'ensemble des élèves, des options fondamentales (des matières à option) en rapport avec l'orientation progressive des élèves, des options spéciales (de finalité artistique ou technique), des options complémentaires qui achèvent la formation et, enfin, des activités facultatives».

Les 4 formes d'enseignement et les 2 grandes sections dont nous avons parlé plus haut sont les mêmes dans les trois types d'établissements d'enseignement de l'État dispensant l'enseignement secondaire : les athénés royaux (établissements d'enseignement dispensant les 3 degrés ou les 2e et 3e

degrés), les lycées d'État (établissements d'enseignement dispensant le 1er degré, ou le 1er et le 2e degrés) et les instituts techniques (établissements d'enseignement à vocation technique).

4.5.2 L'enseignement secondaire traditionnel

D'après Deloof (1977, p. 35), l'enseignement secondaire traditionnel, à la différence de l'enseignement secondaire rénové, peut « être comparé à une suite de compartiments séparés les uns des autres par des cloisonnements verticaux et où, horizontalement, le passage d'un compartiment à l'autre, s'il est possible en théorie, est fort malaisé en pratique». L'enseignement secondaire de type II peut être divisé en deux cycles de trois ans : le cycle inférieur et le cycle supérieur.

Comme l'indique le tableau 4.3, le cycle inférieur comporte 4 formes d'enseignement : les humanités anciennes, les humanités modernes (langues modernes et problèmes économiques), les sections techniques et les sections professionnelles. Le cycle supérieur (tableau 4.3) contient 10 orientations dont 9 conduisent à des études supérieures.

4.6 Sanction des études secondaires et passage aux études supérieures

À la fin du 2e degré de l'enseignement secondaire de type I, 10e année d'études (tableau 4.2), les premiers certificats de qualification professionnelle sont délivrés aux élèves des filières de qualification qui terminent « avec fruit » leurs études.

Au terme du 3e degré, les 2 années étant suivies dans les mêmes options, les élèves qui réussissent peuvent recevoir :

- un certificat d'enseignement secondaire supérieur, qui leur ouvre les portes de l'enseignement supérieur dispensé en dehors des universités;
- un certificat de qualification (au niveau du technique);
- un diplôme d'aptitudes à l'enseignement supérieur, qui leur permet d'accéder à l'enseignement universitaire et aux formes d'enseignement supérieur dites de type long ou à deux cycles. Ce diplôme mentionne une épreuve dite de « maturité». (MEN, 1984 b, p. 30)

Dans l'enseignement professionnel, les élèves qui réussissent au terme du 3e degré reçoivent le certificat de qualification.

Après une 3e année d'enseignement secondaire général, technique ou artistique réussie, les élèves reçoivent les certificats d'enseignement secondaires inférieurs. Bon nombre de titres ou certificats peuvent être obtenus dans les établissements où les élèves ont suivi leurs cours ou devant les jurys d'État. Ils ont tous la même valeur juridique.

4.7 Orientation scolaire et professionnelle

L'orientation des élèves, comme nous avons pu le constater, est incorporée à la structure même de l'enseignement secondaire rénové (tableau 4.2), comme un stade ou degré d'une durée de 2 ans qui fait suite au degré de l'observation. La structure de l'enseignement secondaire rénové prévoit aussi des possibilités de réorientation d'une forme d'enseignement à l'une ou l'autre des trois autres.

4.8 Études supérieures

Comme le montre le tableau 4.1, les études supérieures se divisent en deux groupes : l'enseignement supérieur universitaire et l'enseignement supérieur autre qu'universitaire comprenant le type court d'une durée de 2 ou 3 ans et le type long d'une durée de 4 ans. L'enseignement universitaire comprend 3 cycles : un premier d'une durée de 2 ou 3 ans, un deuxième dont la durée varie de 2 à 4 ans et un troisième d'une durée moyenne de 3 ans d'études et de recherches. (MEN, 1981, p. 28)

4.9 Tendances

Il nous est difficile de dégager à partir de la documentation consultée des tendances précises concernant l'avenir du système d'éducation de la Belgique. Nous avons constaté que ce système est en évolution comme bien d'autres d'ailleurs : implantation d'un nouveau système d'évaluation dans les établissements d'enseignement francophone et germanophone (1982), prolongation de l'obligation scolaire (1983), modification de l'organisation de l'enseignement secondaire (1984) - modification dont nous n'avons pas pu tenir compte — et rénovation de l'enseignement professionnel au cours des dernières années. Si nous pouvons parler d'une tendance, ce serait celle du changement.

Au delà du changement qui caractérise ce système d'éducation et même s'il paraît complexe pour un observateur étranger, il permet de réfléchir d'une façon importante sur le pluralisme et le respect des différences; équilibre entre les « pouvoirs organisateurs », « paix scolaire », « enseignement libre » et « absence de mesures préventives » sont autant d'expression qui peuvent alimenter cette réflextion.

Sources bibliographiques

BERTOUILLE André 1984, *Interventions, Réunion du Comité de l'Éducation au niveau ministériel*, 20-21 novembre, miméo.

BROUDEHOUX Jean-Paul, FLAMAND Guy, VALOIS Paul, avec la collaboration de ROY Josée 1983, *Système scolaire, partage des compétences et participation des parents dans 6 pays et 3 provinces canadiennes*, Québec, direction de la recherche, ministère de l'Éducation du Québec, miméo.

COUTURE Jean, LAMONTAGNE Paul-Henri, PROULX Jean 1984, *Rapport de mission : Coopération belgo-québécoise*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, miméo.

DELOOF Éric 1977, *L'enseignement en Belgique*, Bruxelles, Inbel.

DURAND Yves et al. 1983, *L'enjeu éducatif : Situations — Comparaisons — Propositions*, Scollef.

GOMREE Philippe 1984, « Un nouveau ghetto : l'enseignement à horaire réduit » dans *En marche enseignement*, septembre, p. 3.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA BELGIQUE 1984 a, [circulaire sur les nouvelles dispositions et les modifications apportées à l'organisation de l'enseignement secondaire suite à l'arrêté royal du 29 juin 1984], Bruxelles, Direction générale de l'enseignement secondaire.

MINISTÈRES DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA BELGIQUE 1984, *Le mouvement éducatif en Belgique 1981-1983, Rapport présenté à la XXXIX^e session de la Conférence Internationale de l'Éducation*, Bruxelles.

-------- 1981, *Le mouvement éducatif en Belgique 1978-1980, Rapport présenté à la XXXIX^e session de la Conférence Internationale de l'Éducation*, Bruxelles.

MONITEUR BELGE 1983, *Loi concernant l'obligation scolaire*, 6 juillet, pp. 8832-8837.

PETILLION Jan 1984, « Se former jusqu'à 18 ans ! » dans *Formation construction*, Vol. 16, n° 3, mai-juin p. 1.

------ 1984. « La rentrée scolaire de septembre dans la perspective de la prolongation de la scolarité obligatoire » dans *Formation construction*, Vol. 16, n° 3, mai-juin.

5. Le système d'éducation de l'Angleterre

Le tableau 5.1 présente la structure du système d'éducation de l'Angleterre et le tableau 5.2 décrit les cheminements scolaires dans ce système.

Nous omettons, pour les fins de comparaisons qui nous intéressent ici, les particularités du système d'éducation écossais, gallois ou d'Irlande du Nord : c'est pourquoi il est question de l'Angleterre et non de la Grande-Bretagne.

La représentation par tableau fige inévitablement une situation qui évolue par ailleurs. Les questions d'éducation font l'objet de débats politiques importants à l'heure actuelle en Angleterre, du fait d'un leadership gouvernemental fortement affirmé en matière de programmes, d'examens et d'adaptation des enseignements à la conjoncture économique.

Par rapport à plusieurs autres systèmes scolaires, il faut souligner ici deux particularités. D'abord, l'énorme autonomie des organismes locaux d'éducation (« Local educational authority » ou LEA); des systèmes nationaux qui se prétendent relativement décentralisés, tel celui du Québec, demeurent pour ainsi dire à des années-lumière de l'autonomie de fait, et non seulement de droit, des conseils scolaires anglais. D'autre part, il faut souligner *l'importance des organismes externes d'examens*, organismes publics mais indépendants aussi bien du ministère de l'éducation (« department of education and science ») que des conseils scolaires.

Nous aborderons plus loin les principales tendances actuelles dans l'éducation anglaise. Il convient toutefois de souligner que dans le vocabulaire anglais « education » signifie tout autre chose que « formation » c'est-à-dire « training ». Par tradition, en Angleterre, la scolarisation de base est tout à fait éloignée de toute formation professionnelle. Plusieurs des grandes initiatives gouvernementales récentes vont d'ailleurs dans le sens d'atténuer ce cloisonnement.

5.1 L'éducation préscolaire et l'enseignement primaire

La maternelle scolaire rejoint en Angleterre la quasi totalité des enfants de 5 ans et environ le tiers de ceux de 4 ans. La maternelle est en forte continuité avec les premières années du primaire qu'on dénomme « infant school ».

L'âge d'entrée au primaire se trouve plutôt entre 5 et 6 ans qu'à 6 ans accomplis. On passe parfois en 1re année primaire à divers étapes de l'année scolaire. De ce fait, on désigne volontiers les années d'études d'après l'âge des élèves en ajoutant « plus » : « eleven-plus » signifie 6e année primaire, avec des élèves de 11-12 ans; de même, « sixteen-plus » signifie la 5e secondaire et des élèves de 16-17 ans.

La seconde partie du primaire s'appelle « primary junior ». Elle se fait souvent dans le même établissement que la première partie du primaire. Cependant, la pratique de regrouper les élèves de fin primaire et début secondaire, le plus souvent de la 5e primaire à la 2e secondaire inclusivement, parfois de la 4e primaire à la 1re secondaire, est passablement courante. Dans ce cas, on parle de « middle school » ou « école moyenne ».

5.2 L'obligation scolaire

L'obligation de fréquentation scolaire couvre en Angleterre les 11 années de l'enseignement primaire et secondaire, c'est-à-dire de 5-6 ans (compte tenu du passage échelonné de maternelle à 1re année) jusqu'à 16 ans accomplis. En pratique l'élève qui a eu 17 ans en cours de la 5e secondaire peut quitter légalement l'école au trimestre se terminant à Pâques plutôt qu'en fin d'année.

Tableau 5.1: La structure du système d'éducation de l'Angleterre

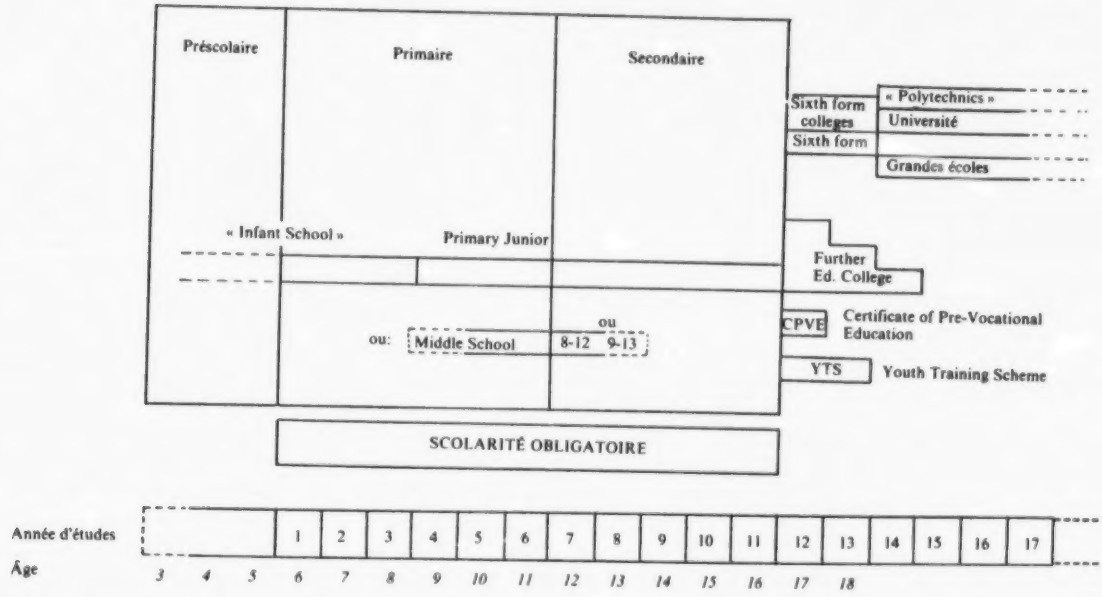
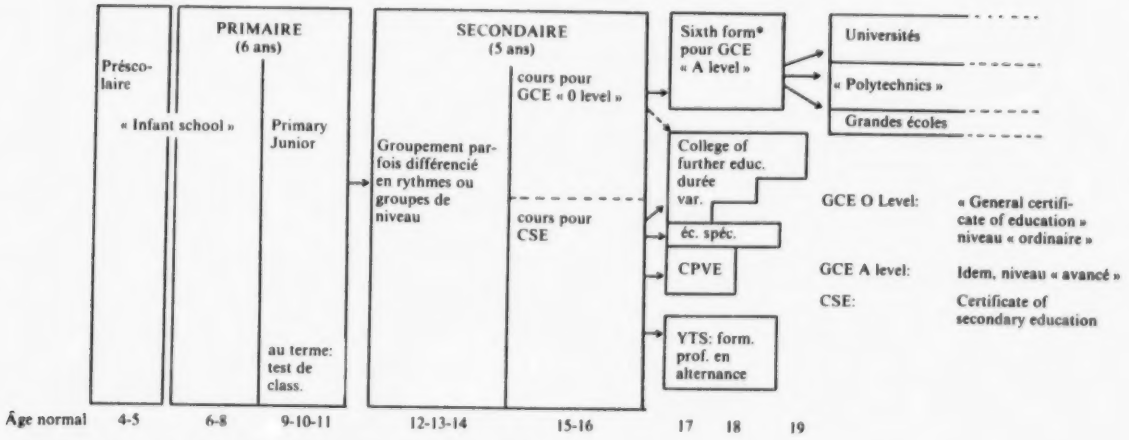


Tableau 5.2: Les cheminements scolaires dans le système d'éducation de l'Angleterre



* Les études de « sixth form » se situent soit à l'école secondaire, soit dans des écoles particulières (« sixth form colleges » soit dans les « colleges of further education ».

5.3 L'enseignement secondaire

Le contenu des programmes du secondaire possède deux traits qui les différencient particulièrement des nôtres : d'abord, la présence marquée de la technique, par les programmes appelés « Craft, design and technology »; en second lieu, la coexistence fréquente, dans le même domaine d'étude, en sciences de la nature par exemple, de programmes plus thématiques, dans une perspective de culture générale, et de programmes plus « disciplinaires » et plus approfondis.

Il y a en Angleterre plusieurs sortes d'écoles secondaires : des écoles privées qui débouchent essentiellement sur les études supérieures (soit les « grammar schools », soit les « public schools »), des écoles secondaires publiques traditionnelles (« secondary modern ») et des écoles secondaires « polyvalentes » (« comprehensive »), publiques également. Les « polyvalentes » se caractérisent par un choix de matières plus ample et un décloisonnement des effectifs orientés vers l'un ou l'autre des certificats du secondaire. Nigel Grant note à ce sujet :

> Even with the same government, Scotland and Wales went comprehensive much more quickly than England, and more completely too — the coexistence in the same area of comprehensive and selective schools is a largely English phenomenon. (Grant, 1981, p. 94)

La sanction des études secondaires présente quelques caractéristiques très particulières. Elle relève d'organismes émanents des universités, indépendants à la fois des conseils scolaires et du ministère de l'éducation. La sanction des études secondaires est double jusqu'à présent. On a par ailleurs décidé de l'unifier à partir de 1988, et les réaménagements de programmes requis sont en cours. Les études secondaires peuvent donc conduire soit au GCE de niveau « ordinaire » (« General certificate of education « 0 » level »), soit au CSE (« Certificate of secondary education »). Le premier des deux ouvre la porte aux études supérieures. Les deux s'appuient sur les matières suivies en 4e et 5e secondaire. Le programme de ces années se compose généralement à parts à peu près égales de matières obligatoires et de matières optionnelles. Cependant, ces dernières couvrent, la plupart du temps, les deux années d'étude.

Le GCE de niveau « ordinaire », obtenu après la 5e secondaire, permet d'accéder à la « sixth form », c'est-à-dire à des enseignements strictement préparatoires aux études universitaires. Ces études durent généralement 2 ans, et conduisent aux examens dits de niveau avancé (« A level »). Leur réussite donne le GCE « A level ». Cet enseignement est dispensé dans les mêmes écoles secondaires que l'enseignement obligatoire qui précède, ou bien dans des « sixth form colleges », ou enfin dans les « further education colleges ».

5.4 Études supérieures et autres études postsecondaires

Traditionnellement, un grand nombre d'élèves passaient directement de la 5e secondaire au marché du travail. Depuis le début de la décennie, on a mis en place un programme de formation professionnelle qui recourt beaucoup aux entreprises et aux milieux de travail : le « Youth Training Scheme » (YTS). C'est un programme de formation professionnelle en alternance qui consacre environ le quart du temps à un enseignement systématique et les autres trois quarts à l'entraînement concret en entreprise. Ce programme passe, en 1986, de la durée d'un an qu'il avait, à une durée de 2 ans.

Ceux qui continuent leurs études en s'orientant vers des formations techniques en cadre scolaire, après le secondaire se retrouvent soit dans quelques écoles spécialisées, de commerce par exemple, soit le plus souvent au « college of further education », lequel reçoit aussi beaucoup d'étudiants à temps partiel.

Le cheminement vers l'université, par l'intermédiaire de la « sixth form » et des examens pour le diplôme de niveau avancé (« GCE A level »), fait en sorte que l'accès à l'université présage d'un très fort taux de réussite : la sélection se fait avant plutôt qu'en cours de 1er cycle universitaire.

La diversité des établissements d'enseignement supérieur mérite d'être soulignée. En parallèle avec les universités « indépendantes » dotées d'une charte parfois très ancienne, il s'est créé, depuis la deuxième guerre mondiale, des établissements d'enseignement universitaire reliés aux conseils scolaires les plus importants (les LEA : ces « autorités » sont analogues à des commissions scolaires qui seraient aussi responsables de collèges ou de constituantes de l'université du Québec placées sur leur territoire), qu'on appelle « polytechnics ». Par ailleurs, depuis au-delà de 20 ans, l'enseignement à distance est fortement poussé dans le cadre bien connu de la « Open University ».

5.5 Tendances actuelles

Trois tendances actuelles méritent mention, car elles touchent de près la fin des études secondaires.

En premier lieu, il est sérieusement question de consolider l'ensemble des cours suivant la 5e secondaire, somme toute assez disparates, qui relèvent des « sixth forms » et surtout des « further education colleges », d'instaurer un ordre d'enseignement *tertiaire* pour les 16 à 19-20 ans et pour les adultes dans les études non universitaires. Dans certains conseils scolaires importants, on parle déjà de « tertiary colleges » plutôt que de « further education colleges ».

En second lieu, le gouvernement anglais a décidé en principe de remplacer, à partir de septembre 1988, les deux certificats d'études secondaires actuels par un certificat unique et tout à fait original, le GCSE (« General Certificate of Secondary Education »), (voir *Better Schools*, 1985). Les nouveaux cours y conduisant doivent donc être en place cette année en septembre. L'originalité de l'évaluation, toujours externe, qui conduit à ce diplôme, consiste en ceci : elle est entièrement critériée, et conçue pour statuer sur le niveau acquis de compétence dans un domaine donné, si bas soit-il. Il s'agit en quelque sorte d'un instrument de reconnaissance des acquis applicable à tous ceux qui désirent s'en prévaloir, et qui ne laisse personne sans certificat.

En troisième lieu, il se produit actuellement un très fort mouvement de modification du système scolaire anglais dans le sens d'une nouvelle conjoncture économique, du besoin en particulier de compétences techniques plus en demande et plus poussées. Dans la foulée principalement d'un programme gouvernemental appelé « Technical and vocational education initiative » (TVEI), on tend à réorienter la phase « 14 à 18 ans » des études, en accentuant l'ouverture sur l'entreprise et l'insertion de modules préprofessionnels en 4e et 5e secondaire, puis en assurant tout au moins une formation professionnelle et des mesures d'insertion sociale et professionnelle, pendant les deux années suivant la 5e secondaire, à ceux des jeunes qui, traditionnellement, quittaient définitivement les études en grand nombre après 16 ans.

Sources bibliographiques

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE 1985a, *Better Schools*, Londres, HMSO.

-------- 1985b, *The Curriculum from 5 to 16*, Londres, HMSO.

FURTHER EDUCATION REVIEW AND DEVELOPMENT UNIT 1982, *A Basis for Choice : Report of a Study Group on Post-16 Pre-employment courses*, Londres.

GRANT N. 1981, « European Unity and National Systems » dans *Education in the Eighties : the Central Issues*, sous la direction de B. SIMON et W. TAYLOR, Londres, Batsford Academic and Educational Ltd.

INNER LONDON EDUCATION AUTHORITY 1982, *Displaying the Curriculum : A Common Notation for Secondary Schools*, Londres.

JOINT BOARD FOR PRE-VOCATIONAL EDUCATION 1985, *The Certificate of Pre-Vocational Education*, vol. 1-2-3, Londres.

MANPOWER SERVICES COMMISSION 1985, *Youth Training Scheme : Development of the Youth Training Scheme : A Report*, Sheffield, Angleterre.

6. Le système d'éducation de l'Ontario

Le tableau 6.1 présente la structure du système d'éducation de l'Ontario, et le tableau 6.2 décrit succinctement les cheminements scolaires typiques qu'il permet.

Compte tenu de changements à partir de la 9e année d'études, changements décidés en 1983 et en voie d'application depuis 1984, nous présenterons le système réorganisé, même s'il faudra attendre 1988 pour que la 1re cohorte concernée d'élèves du secondaire ait vécu au complet le nouveau régime pédagogique. La caractéristique la plus visible de ces nouvelles dispositions consiste à faire disparaître la 13e année d'études, année que les élèves se destinant à l'université faisaient jusqu'ici à l'école secondaire.

Traditionnellement, l'école secondaire s'étend de la 9e à la 12e année d'études, et nous nous en tiendrons à cet usage. En pratique cependant, on se rapproche d'un clivage primaire-secondaire en deux ensembles de six ans : « ... beginning in September 1984. Ontario pupils will to all intent and purposes be educated in two equal cycles of six years at the elementary and secondary levels » (Rusak, 1985, p. 25).

Il peut être utile de rappeler une parenté remarquable entre l'Ontario et l'Angleterre du point de vue de la philosophie qui inspire l'école primaire. Les observateurs s'accordent à reconnaître que le rapport Hall-Dennis (*Living and Learning*), tout à fait dans la veine du fameux rapport Plowden en Grande-Bretagne, a exprimé ou inspiré, dans les années '60, une option très marquée en faveur d'une pédagogie centrée sur le processus de développement et d'apprentissage de l'élève bien plus que sur des acquisitions de connaissances choisies d'avance.

Les changements récents vont tout à fait dans le sens des grandes préoccupations américaines, d'étoffer le « tronc commun » du secondaire en particulier, mais ils ne remettent pas en question la philosophie des premières années d'études.

Plusieurs genres d'écoles coexistent en Ontario. On y distingue des écoles publiques (sans appartenance religieuse), des écoles « séparées », c'est-à-dire qualifiées par une appartenance religieuse, généralement catholique — ces écoles sont financées par les fonds publics tout comme les premières — ,et des écoles privées, dépourvues d'aide financière de l'État. D'après Mark Holmes (1984, p. 3), ces dernières reçoivent 6% des élèves du secondaire.

6.1 L'obligation scolaire

La fréquentation scolaire est obligatoire à partir de l'âge de 6 ans jusqu'à 16 ans. Il existe toutefois un règlement permettant à un directeur d'école de dispenser un élève de 14 ou 15 ans de cette obligation, à certaines conditions : si les parents le demandent et si le jeune se retrouve dans un contexte formateur, une expérience de travail par exemple. En pratique, cette exception joue rarement, et lorsqu'elle joue, elle touche presque exclusivement des jeunes de 15 ans (règlement 532/83; voir OSIS, 1984, p. 9).

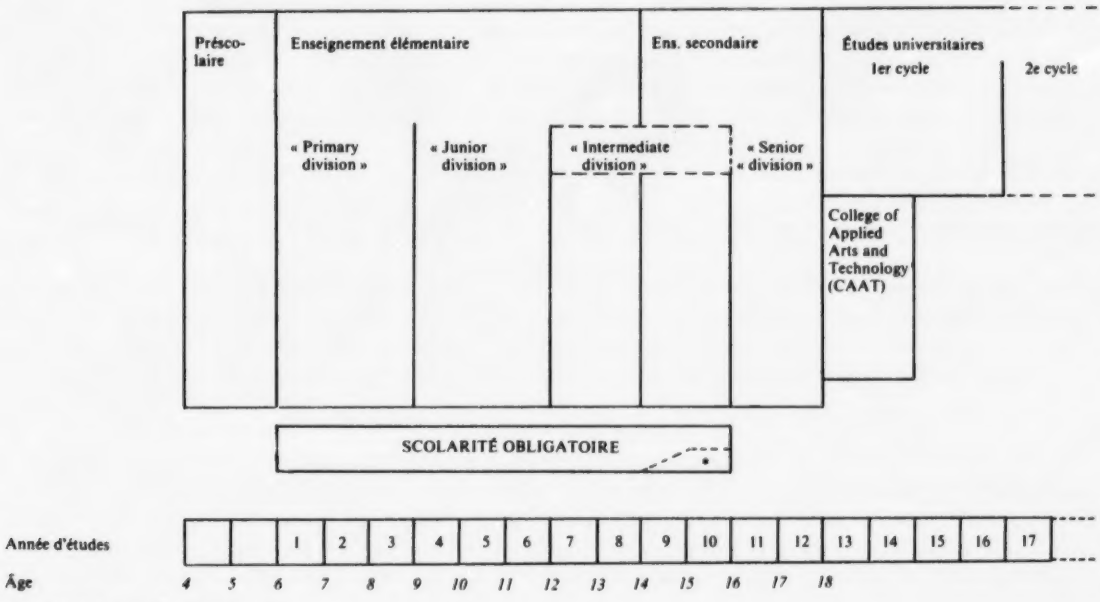
6.2 L'éducation préscolaire et l'enseignement primaire

L'éducation préscolaire, non obligatoire, rejoint les enfants de 4 ans et 5 ans; elle est dispensée la plupart du temps en demi-journées, sauf pour des groupes défavorisés ou de langue maternelle autre que la langue d'usage de l'école.

L'école élémentaire regroupe les plus petits, de 1re, 2e et 3e années, sous l'appellation « primary division », puis les trois années suivantes sous le nom de « junior division ».

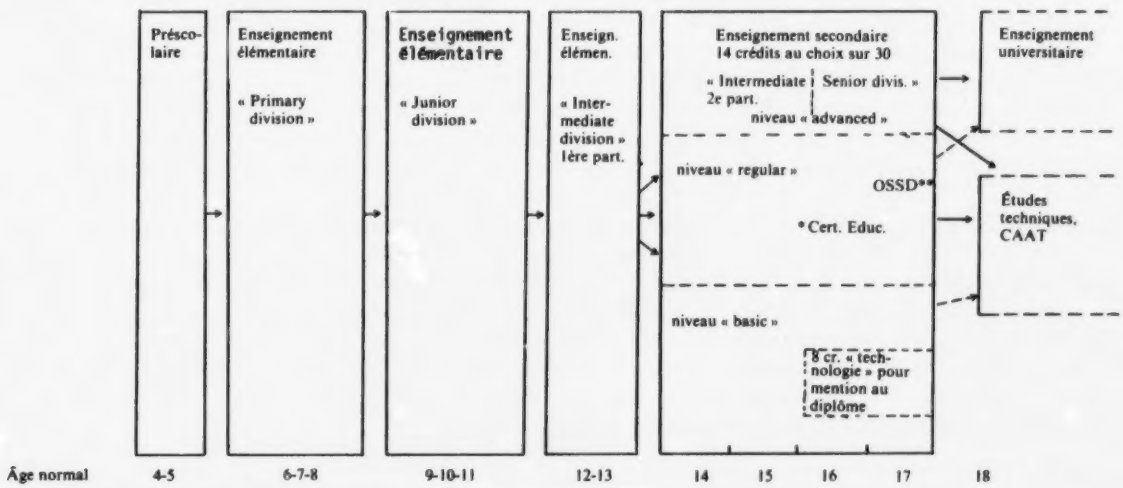
Les 7e et 8e années d'études, tout en demeurant dans le champ de l'élémentaire, font , du point de vue des programmes d'études, partie d'un ensemble appelé « intermediate division » regroupant la 7e à la 10e année inclusivement.

Tableau 6.1: La structure du système d'éducation de l'Ontario



* Possibilité d'exemption conditionnelle.

Tableau 6.2: Les cheminements scolaires dans le système d'éducation de l'Ontario



* « Certificate of education », s'obtient avec 14 crédits dont 6 obligatoires. (Chaque année d'études secondaires peut en principe assurer 8 crédits).

** « Ontario Secondary School Diploma », requiert 30 crédits dont 16 obligatoires.

Légende: ——→ passage courant
- - - - - → passage moins fréquent

Le changement en cours de la 9e à la 12e année fait mettre assez fortement l'accent sur la « guidance » et le processus d'orientation de certains pays d'Europe : 5e et 6e en R.F.A., 8e et 9e en France, 9e et 10e dans l'enseignement rénové, dit de type I, en Belgique.

6.3 L'enseignement secondaire

Pour bien comprendre la structure qui s'établit actuellement dans l'enseignement secondaire ontarien, il faut rappeler l'état antérieur de la situation.

Il y avait jusqu'ici en Ontario un programme d'études secondaires de 4 ans (9e à 12e) comprenant 27 « crédits » dont 7 obligatoires en 9e et 10e, et 2 obligatoires en 11e et 12e (proportion : 9 obligatoires sur 27); ce programme conduisait au *diplôme d'études secondaires* (SSGD). Il y avait d'autre part un programme de 5 ans et 33 crédits, le seul à donner accès à l'université, avec un *diplôme d'études secondaires supérieures*. Aux 9 crédits obligatoires pour tous, s'ajoutaient 4 crédits obligatoires d'anglais pour les élèves étudiant en français (Conseil des ministres de l'éducation du Canada, 1983, p. 12).

Le nouveau programme du secondaire ramené en principe à une durée de 4 ans comprend 30 crédits, dont 16 obligatoires. Il est évident que la proposition de cours obligatoires sera souvent plus forte en 9e et 10e qu'en 11e et 12e. Ces 30 crédits conduisent au « Ontario Secondary School Diploma » (OSSD).

Il reste, tout de même, des traces d'un programme particulier pour les élèves qui visent l'université. D'abord, par le biais des « voies » (« streaming »). Les changements récents maintiennent 3 « voies » ou niveaux d'exigence pour les diverses matières, au lieu des 4 existant auparavant : « basic », « regular » et « advanced », qu'on distingue spécifiquement en termes de niveaux de difficulté (OSIS, 1984, p. 22). Le niveau préparatoire à l'université est bien explicite : « Advanced-level courses should focus on the development of academic skills and prepare students for entry to university or to certain programs of the colleges of applied arts and technology » (OSIS, 1984, p. 16). D'autre part, l'élève qui vise l'université doit réussir dans son programme 6 « Ontario Academic Courses » (OACs), équivalents des anciens cours de la 13e année (OSIS, 1984, p. 15), ce qui a des chances de réduire l'ampleur des choix possibles en 11e et 12e années.

Les décisions en cours d'application graduelle instaurent, en parallèle avec le diplôme OSSD de 12e année, un « certificat d'éducation » de 14 crédits obtenus à partir de la 9e année, dont 6 obligatoires (OSIS, 1984, p. 19). On pourrait en principe obtenir ce certificat à la fin de la fréquentation scolaire obligatoire, soit au terme de la 10e année pour l'élève qui n'a pas encouru de retard scolaire.

6.4 Les études supérieures

Le premier cycle universitaire comprend 4 années. D'importantes études récentes semblent vouloir amener l'université à une plus grande mesure de professionnalisation (courant dont nous avons également souligné la force en France); et elles tentent également de prendre en compte l'actuel « virage technologique » dans un contexte de restriction des ressources gouvernementales.

Les « Colleges of Applied Arts and Technology » offrent aux finissants du secondaire en général des cours spécialisés de 2 ans. De plus ils ont l'entière responsabilité de la formation professionnelle des adultes. Très liés aux entreprises, ils fournissent aux travailleurs des programmes diversifiés de mise à jour, de recyclage et de perfectionnement, en vertu par exemple des politiques fédérales de main-d'oeuvre et des ressources que celles-ci consacrent à la formation. La qualité et la force d'attraction de ces collèges sont remarquables, comme le notent King et Hugues : « There is no need to dwell on the effectiveness of Ontario's Colleges of Applied Arts and Technology. Their relatively low attrition and high placement rates place them in the top rank of post-secondary institutions in North America » (1985, p. 51).

6.5 La formation professionnelle aux métiers

L'accès à une qualification professionnelle par la voie de l'apprentissage traditionnel en milieu de travail paraît en net déclin en Ontario. « Apprenticeship as currently practiced in Canada is truly obsolete. (...) Both Quebec and Ontario train only a very small proportion of their labour force. (...) In 1984, Ontario had 64 regulated trades and over 200 non-regulated trades with approximately 40 000 young people enrolled in training programs » (King et Hugues, 1985, p. 32).

Du côté de l'école secondaire, on arrive difficilement dans les écoles ordinaires à constituer des ensembles d'options techniques ou commerciales qui constitueraient une préparation systématique à un métier, de façon à ce que cela apparaisse sur le diplôme, car on y mentionne une concentration « technologique » à partir de 8 crédits. Il existe par ailleurs, surtout dans les régions à densité de population assez élevée, des écoles secondaires spécialisées, une quinzaine en tout, où les séquences de cours sont assez précisément construites.

Les directives orientant l'enseignement secondaire insistent surtout sur deux aspects concernant les jeunes qui passeront directement de l'école secondaire au marché du travail : en premier lieu, l'accent est placé sur les « *life skills* » ou l'application des connaissances et leur utilité dans la vie courante; en second lieu, on valorise des *expériences formatives en milieu de travail*, soit par des programmes coopératifs, soit par l'apprentissage à temps partiel d'un métier particulier (programme « Linkage I »), soit par l'accumulation de connaissances techniques « liées » à l'un ou l'autre programme de collège, de façon à éviter les répétitions et des recommencements inutiles (programme « Linkage II ») (OSIS, 1984, pp. 25-28). Ces programmes mettent davantage l'accent sur l'orientation professionnelle et l'insertion dans la vie active, à la façon de la « career education » américaine, que sur la formation professionnelle, à la façon de nos programmes secondaires de 36 crédits spécialisés. Le développement de tels programmes semble se déplacer vers le collège et non le « high school », si l'on en croit la position adoptée par un comité de la Fédération ontarienne des enseignants du secondaire : « We suggest that the colleges absorb apprenticeship training, drop the apprenticeship concept, and equate the programs with the one-, two-, and three-year programs currently being offered »(King et Hughes, 1985, p. 51).

6.6 Tendances

On ne peut pas juger encore des effets qu'auront sur la persévérance scolaire et sur les taux de réussite au secondaire les mesures en cours d'application. Certains prétendent que bien des étudiants devront prendre plutôt 5 ans que 4 pour satisfaire aux exigences du nouveau diplôme (Giannidis-Cesta, F. 1984).

Avec l'OAIP (Ontario Assessment Instrument Pool), le ministère de l'éducation ontarien met beaucoup de l'avant des instruments d'évaluation dont l'usage n'est toutefois pas requis d'autorité. Par ailleurs, avec une philosophie qui rapproche l'Ontario encore une fois des pratiques britaniques : le ministère investit largement dans une politique de développement du curriculum où l'examen de la cohérence entre les objectifs officiels et les acquis d'apprentissage est prioritaire (Russel, 1983, p. 20).

Par ailleurs, le ministère, comme plusieurs conseils scolaires, demeure officiellement favorable à l'existence d'écoles secondaires publiques « alternatives » (OSIS, p. 29), comme il en existe déjà un nombre appréciable.

Sources bibliographiques

BILLIGHEIMER R. 1982, « A New Turn in Educational Policy : the SERP Report » dans *Comment on Education*, Vol. 13, no. 2, pp. 4-8.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) 1983, *L'enseignement secondaire au Canada. Guide de transfert des élèves*, Toronto.

GIANNIDIS-CESTA F. 1984, « OSIS and its Implications » dans *Comment on Education*, Vol. 15, no. 2, pp. 17-20.

HOLMES M. 1984, « A Plan for the Reform of Secondary Education in Ontario » dans *Orbit (71)*, Vol. 5, no. 3, pp. 3-5.

KING A.J.C. et HUGUES J. 1985, *Secondary School to Work : A Difficult Transition*, Toronto, The Ontario Secondary School Teachers' Federation.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO 1975, *Education in the primary and Junior divisions*, Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario.

-------- 1983, *Enquête sur l'éducation au palier secondaire*, Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario.

-------- 1975, *The formative years*, Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario.

OSIS 1984, *Ontario Schools Intermediate and Senior divisions (Grades 7-12 OA(s) Program and Diploma Requirements*, Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario.

RUSAK S.T. 1985, « Ontario : The 1980s School Reform » dans *Comment on Education*, Vol. 15, no. 3, pp. 25-28.

RUSSEL H. 1983, « The Renewal of Secondary Education in Ontario : Reaction » dans *Orbit (66)*, Vol. 4, no. 2, pp. 19-20.

7. Le système d'éducation des États-Unis

Le tableau 7.1 présente la structure du système d'éducation des États-Unis et le tableau 7.2 en dégage les cheminements scolaires. Dans ce système, les composantes essentielles sont : une école maternelle, une école primaire, une école secondaire et un enseignement postsecondaire comprenant les « community colleges », les « junior colleges », les « technical colleges », les « 4-year colleges » et les universités.

7.1 Obligation scolaire

Dans la plupart des États, l'école est obligatoire à partir de 6 ans jusqu'à 16 ans; certains États maintiennent l'obligation jusqu'à l'âge de 17 ans. La fin de l'obligation scolaire ne correspond pas pour la plupart des élèves à une étape de la structure puisque la fin de l'école secondaire se situe, selon les sources documentaires consultées, à 17 ou 18 ans.

7.2 Structure de l'enseignement primaire et secondaire

L'organisation de l'enseignement primaire et secondaire varie selon les États. Comme l'illustrent les tableaux 7.1 et 7.2, il existe deux principaux types d'organisation de l'enseignement que nous avons simplement appelé le type A, moins fréquent, et, plus généralisé, le type B. Nous les systématisons de la façon suivante (les chiffres entre parenthèses indiquant les années d'études) :

TYPE A (8 ans - 4 ans)

— Primaire : 1re à 8e année
— Secondaire : 9e à 12e année

TYPE B (6 ans - 3 ans - 3 ans)

— Primaire : 1re à 6e année
— Secondaire : 7e à 9e année
1er cycle (« Junior High School »)
— Secondaire : 10e à 12e année
2e cycle (« Senior High School »)

Il existe d'autres types d'organisation de l'enseignement. Nous pouvons rencontrer un troisième type d'organisation où le secondaire est une combinaison du 1er et du 2e cycle, à scolarité de 6 ans, que nous appelons le type C et qui se schématise de la façon suivante :

TYPE C (6 ans - 6 ans)

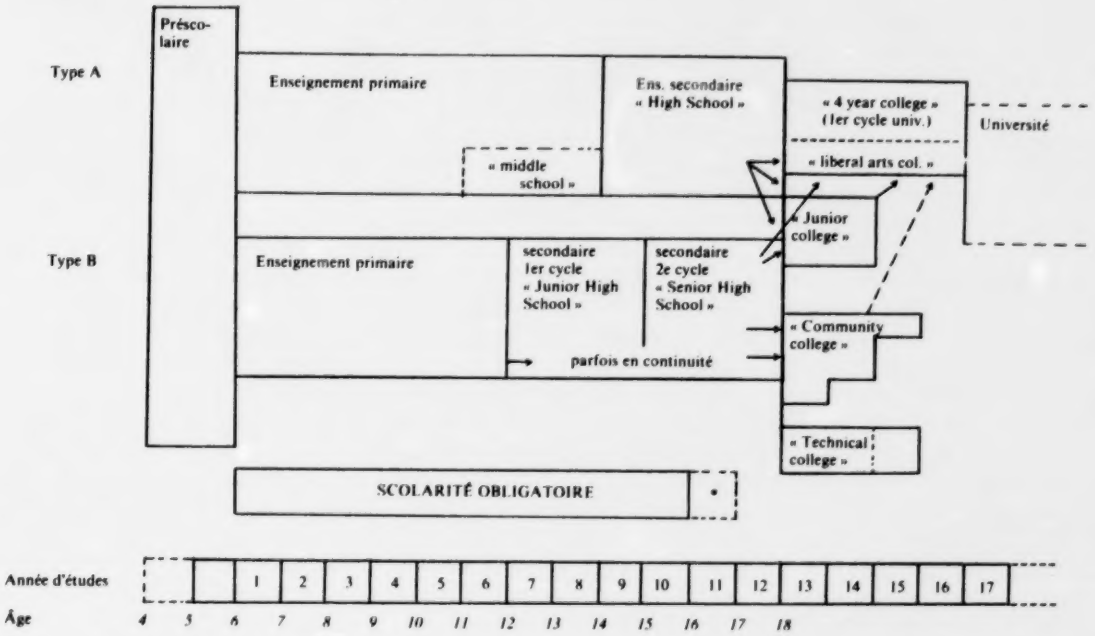
— Primaire : 1re à 6e année
— Secondaire : 7e à 12e année

On rencontre aussi une variante du type A qui peut prendre à son tour plusieurs formes; il s'agit de l'existence, entre l'école primaire et l'école secondaire, d'une école appelée « middle school » ou école moyenne. Le tableau 7.1 en fait d'ailleurs état. Cette école est de durée variable. Il importe de noter que ces types d'organisation ne constituent pas des filières comme on trouve au secondaire en Suède ni des formes d'enseignement selon le modèle belge de l'enseignement secondaire.

7.3 L'école primaire

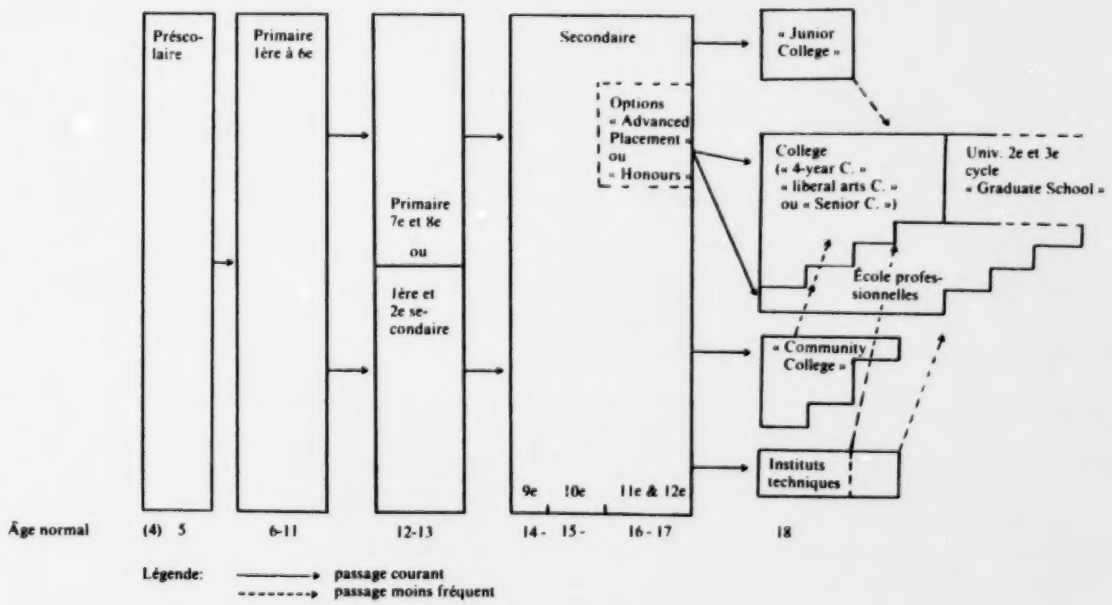
Faisant suite à la maternelle de 4 ou de 5 ans (« kindergarden »), l'école primaire américaine comprend généralement 6 ans (type A) ou, moins fréquemment, 8 ans (type B). Elle reçoit des élèves âgés de 6 à 12 ou 14 ans.

Tableau 7.1: La structure du système scolaire des États-Unis



* Obligation jusqu'à 17 ans dans quelques états seulement.

Tableau 7.2: Les cheminements scolaires dans le système d'éducation des États-Unis



Le passage de l'école primaire à l'école secondaire s'effectue sur dossier; c'est l'assiduité qui compte. Il n'y a pas de diplôme ni certificat d'études primaires.

7.4 L'école secondaire

Compte tenu de la variation, d'un État à l'autre, dans les types d'organisation de l'enseignement primaire et secondaire, l'école secondaire américaine reçoit des jeunes dont l'âge moyen varie selon l'Institute of Manpower Studies (1984) de 14 à 18 ans lorsqu'il s'agit du « high school » de 4 ans (type A), soit de 12 à 14 ans pour le « junior high school » et 15 à 17 ans pour le « senior high school »(type B). Comme nous l'avons mentionné plus haut, la fin des études secondaires ne correspond pas pour la plupart des élèves à la fin de la scolarisation obligatoire.

Les études secondaires se font dans des établissements polyvalents dispensant à la fois une formation générale et une formation technique. Les élèves, arrivant de l'école primaire, n'y sont pas sélectionnés. Comme en fait état l'Unesco dans son étude sur les régimes d'enseignement (1983, p. 14), les élèves, habituellement à partir de la 9e année, « choisissent généralement leur programme, qui doit comporter un certain nombre de matières obligatoires (« required subjects ») pour tous les élèves. Ils choisissent ensuite un certain nombre de matières à option (« elective ») parmi un nombre de disciplines variables selon l'établissement ». Cette étude précise aussi que les élèves doivent accumuler un nombre d'unités déterminé et qu'ils choisissent durant les 3 dernières années une option principale comportant des matières précises et une option secondaire.

Depuis quelques années, les États précisent de plus en plus les éléments d'un programme de formation de base (le « core curriculum » ou les « required subjects ») requis tant pour la sanction des études secondaires que pour l'accès à des études supérieures.

Pour la formation professionnelle ou préprofessionnelle, la plupart des programmes de « vocational education » (VE) se donnent en 11e et en 12e année. Plusieurs milieux possèdent un centre de formation professionnelle et les élèves y reçoivent en totalité ou en partie leur formation professionnelle. Ces centres sont aussi utilisés pour l'éducation des adultes. Les cours de VE se regroupent dans 8 champs ou secteurs :

1) agriculture
2) distribution
3) santé
4) économie familiale à caractère professionnel
5) affaires et secrétariat
6) technique
7) métiers et industries
8) éducation à la consommation et à la vie familiale.

Les cours de VE sont suivis par environ 70% des élèves y compris par un grand nombre d'élèves de l'enseignement général.

Parlant de formation professionnelle, Lauglo écrivait en 1983 qu'au cours des 5 dernières années, une part importante de la formation professionnelle dispensée dans les écoles secondaires a passé sous la responsabilité des collèges communautaires.

7.5 Sanction des études secondaires et passage aux études supérieures

Lorsque les élèves ont accumulé le nombre d'unités (« units ») exigées, le « High School Diploma » sanctionne la fin des études secondaires. L'obtention de ce diplôme, dans la plupart des États, ne dépend donc pas d'un examen terminal. Comme il est mentionné dans l'étude de l'Unesco de 1983, certains États obligent les établissements d'enseignement supérieur à accepter tous les titulaires du « High School Diploma ». Mais bon nombre d'établissements supérieurs sélectionnent leurs candidats à partir des résultats obtenus au secondaire ou lors d'un examen d'entrée. Les personnes qui n'ont pas obtenu le « High School Diploma » peuvent, en passant un des « tests of General Educational Development », obtenir un certificat équivalent à ce diplôme. Les titres équivalents sont acceptés dans la plupart des établissements d'enseignement supérieur.

Environ 71% des sortants de l'école secondaire américaine obtiennent le « High School Diploma »; à ce pourcentage, il faut ajouter les personnes qui réussissent annuellement un des « tests of General Education Development » (Institute of Manpower Studies, 1984, p. 29).

Comme nous l'avons rappelé à la section précédente, le contenu de l'enseignement secondaire requis pour obtenir le certificat d'études secondaires est en évolution aux États-Unis. Dans *The Nation Responds* (1984), le United States Department of Education rapporte que 35 États ont précisé les matières de base (« core curriculum ») requises pour obtenir ce certificat et que 13 autres étudient la pertinence d'établir un tel « core curriculum ». Concernant l'évaluation des apprentissages, 29 États ont mis en application ou approuvé des mesures et 13 autres étudient des propositions touchant cette question. Par exemple, la Californie a établi un test de réussite que les élèves peuvent prendre volontairement pour l'obtention des « honors » facilitant l'accès aux études supérieures. La situation concernant la sanction des études secondaires et le passage aux études supérieures est donc en pleine évolution aux États-Unis et, comme nous venons de le voir, se caractérise par la mise sur pied d'un « core curriculum » et par la définition de prérequis à une admission dans un établissement d'enseignement supérieur (United States Department of Education, 1984).

7.6 Les études supérieures

Comme l'illustre le tableau 7.1, après les études secondaires, les élèves qui veulent continuer leurs études peuvent se diriger vers les « technical colleges », ou instituts techniques, les « junior » ou les « community colleges », les « four-year colleges » ou collèges universitaires, les écoles professionnelles indépendantes et les universités.

Les « technical colleges » offrent des programmes de formation d'une durée de 2 ou 3 ans conduisant (après 2 ans) à l'« Associate degree ». Ces instituts forment des techniciens à des emplois semi-professionnels. À certaines conditions, les étudiants des instituts techniques peuvent prolonger leurs études dans un collège de 4 ans.

Les « junior colleges » ou les « community colleges » offrent un enseignement d'une durée de 2 ans qui peut être prolongé dans un collège de 4 ans. Ces établissements dispensent une formation préparant à l'emploi ou à des études conduisant au « Bachelor degree ». Les études sont sanctionnées par l'« Associate degree » qui constitue en un diplôme de fin d'études ou marque une étape conduisant au « Bachelor Degree ».

En 1981, 19% des américains âgés de 16 ans et plus étaient inscrits dans des collèges de 2 ans et la moyenne d'âge était de 27 ans (Institute of Manpower Studies, 1984). L'accessibilité à ces collèges est rarement dépendante des résultats obtenus et des cours suivis au « high school ».

Les *collèges de 4 ans* ou collèges universitaires d'éducation générale, comprenant les « liberal arts colleges » et les « state colleges », décernent le premier diplôme universitaire, le « Bachelor Degree ». L'accessibilité à ces collèges est déterminée soit par l'obtention du « High School Diploma » et des notes de passage dans des matières définies comme prérequises soit par la réussite d'un examen d'entrée. Des pressions sont actuellement exercées pour que les collèges pratiquent une sélection plus rigoureuse des candidats.

Les *écoles professionnelles indépendantes* décernent aussi le « Bachelor Degree ». Elles comprennent, entre autres, des écoles normales, des écoles de théologie, des instituts techniques différents des « technical colleges » à enseignement court.

7.7 Tendances

Comme en fait état le United States Department of Education dans son rapport *The Nation Responds* (1984), un mouvement de réforme caractérise le système d'éducation des États-Unis. Les

changements actualisés, en voie de l'être ou en état de discussion touchent les questions suivantes : salaire au mérite pour les enseignants, récompenses pour les réussites exceptionnelles, plan de carrière, nouveaux programmes de formation des enseignants, matières de base au secondaire («core curriculum»), évaluation des acquis plus rigoureuse, conditions d'admission plus exigeantes aux collèges, etc.

Sources bibliographiques

CONSEIL FRANCO-QUÉBÉCOIS D'ORIENTATION POUR LA PROSPECTIVE ET L'INNOVATION EN ÉDUCATION 1984, *Adaptation du système éducatif aux besoins de la société, Tome 1, analyse et observations sur le terrain*, CRDP d'Amiens.

DURAND Y. et al. 1983, *L'enjeu éducatif : Situations — Comparaisons — Propositions*, Scollef.

GARDNER M. 1983, «Are U.S. Students Getting Enough Sciences and Maths», *Today's Education*, No 55, Septembre-Octobre.

GROUPE DE TRAVAIL FRANCO-QUÉBÉCOIS DU COPIE 1982, *Rapport de missions d'observation concernant l'inadaptation scolaire*, Québec, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation du Québec.

HOLMES Brian (sous la direction de) 1980, *Annuaire international de l'Éducation, volume XXXII*, Paris, Unesco.

INSTITUTE OF MANPOWER STUDIES 1984, *Competence and Competition : Training and Education in the Federal Republic of Germany, the United States and Japan*, London, National Economic Development Office.

LAUGLO Jon 1983, «Concepts of 'General Education' and 'Vocational Education' Curricula for Post-compulsory Schooling in Western Industrialized Countries : when shall the twain meet ?» dans *Comparative Education*, Vol. 19, no 3, pp. 285-304.

UNESCO 1983, *Les études supérieures : Présentation comparative des régimes d'enseignement et des diplômes*, 2e édition, Paris, Organisation des Nations Unies.

Chapitre 2
Comparaisons avec le deuxième cycle secondaire du Québec

Nous avons présenté au chapitre précédent 7 systèmes d'éducation. Pour chacun, nous avons tenté d'en faire comprendre l'articulation d'ensemble et les spécificités le plus possible à partir du point de vue du pays ou de la province à l'étude. D'autre part, nous avons uniformisé le plus possible la présentation des tableaux mettant en évidence la structure des systèmes de même que les cheminements scolaires tout en mettant en garde contre une compréhension réductrice ou interprétative.

Dans ce chapitre, afin de pouvoir comparer avec le système québécois, nous mettons l'accent sur certaines dimensions communes à tous ces systèmes. Nous avons retenu, compte tenu des points traités dans l'avis de même que des informations qui nous ont été accessibles, les paramètres suivants : le 2e cycle secondaire dans l'ensemble des systèmes d'éducation; l'obligation de fréquentation scolaire; la sanction des études secondaires; les équivalences reconnues; la diversification des études secondaires; les lieux et modes de formation professionnelle; une orientation multiforme; et le souci d'une insertion sociale et professionnelle mieux instrumentée.

Trois tableaux illustrent, en relation avec le système québécois, les situations nationales qui s'en rapprochent ou qui s'en distancient, permettant aussi de voir les tendances qui se dessinent dans ces 8 systèmes d'éducation, celui du Québec étant mis en comparaison avec les pays déjà présentés. Quelquefois, pour la Belgique et les États-Unis par exemple, nous avons dû tenir compte des structures qui coexistent de façon parallèle; nous avons préféré donner plus d'une indication pour un même pays plutôt que de faire un choix arbitraire d'un mode d'articulation de ce système.

1. Le deuxième cycle du secondaire dans l'ensemble des systèmes d'éducation

Le tableau 8 présente les études secondaires, divisées ou non en cycles, des pays ou de la province de référence en rapport avec celles du Québec. Des lignes différentes permettent de voir rapidement s'il s'agit d'enseignement secondaire divisé formellement en cycles ou non, s'il est considéré comme équivalent ou si cette division est absente dans le système concerné. On peut aussi déduire rapidement la durée relative de ce cycle ou de son équivalent. Nous avons inclus les deux types principaux d'organisation de l'enseignement aux États-Unis de même que l'enseignement secondaire de type I et de type II pour la Belgique.

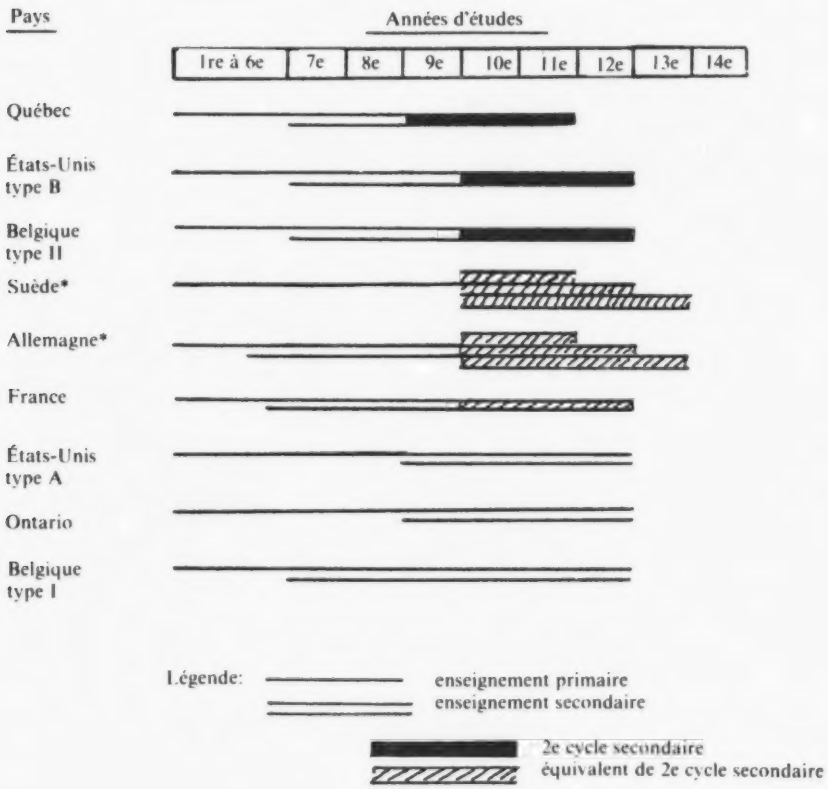
Comme l'illustre le tableau 8, la subdivision du secondaire en cycles n'est pas générale dans les sytèmes d'éducation étudiés. En Suède, par exemple, dans la mesure où la fréquentation scolaire obligatoire de 9 ans se réalise en continuité à «l'école de base» (niveau d'études et non établissement), la désignation de 7e, 8e et 9e comme «secondaire inférieur» semble tomber en désuétude.

Comparé au lycée français par exemple, le second cycle américain est en forte continuité avec le premier lorsqu'on distingue le «junior high school» (type B : 7e, 8e et 9e) du «senior high school». Dans l'autre cas aux États-Unis (type A : secondaire de 4 ans à partir de la 9e), la division en cycles n'existe pas formellement.

En Ontario, la «senior division» ne constitue pas à proprement parler un cycle. Cependant on ne s'attend pas à ce que cette étape soit à la portée d'absolument tout le monde; c'est pourquoi on a prévu un certificat d'études secondaires qui peut couronner l'étape précédente («intermediate division») à la fin de la 10e. Il comporte 14 crédits par comparaison avec le diplôme qui en exige 30.

L'Angleterre n'a pas à proprement parler de second cycle. Cependant, les 4e et 5e secondaires conditionnent l'obtention du certificat, et même le genre de certificat. De plus, ceux qui visent l'université restent deux années supplémentaires à l'école secondaire pour préparer les examens de

Tableau 8: Position et durée du deuxième cycle du secondaire au Québec et dans différents systèmes d'éducation



* Une seule des filières suédoises dure 4 ans, et englobe donc la 13e année.
En Allemagne, l'accès à l'université présuppose une 13e, terme du Gymnasium.

niveau « advanced ». Ces études, qui ressemblent aux sections préparatoires aux grandes écoles en France, conditionnent l'admission à des établissements souvent sélectifs et à des programmes la plupart du temps contingentés.

Il ressort de toute évidence de ces comparaisons entre différents systèmes d'éducation que le *2e cycle secondaire commence et finit plus tôt au Québec* que dans l'ensemble des sytèmes d'éducation examinés qui ont un 2e cycle. Par ailleurs, *en termes de durée, notre 2e cycle a la même que celui des États-Unis* (enseignement secondaire de type B), de la Belgique (enseignement secondaire de type I), ou *de son équivalent français*.

2. L'obligation de fréquentation scolaire

Dans les pays comparés, la fréquentation scolaire obligatoire présente beaucoup de ressemblances et quelques différences, comme on peut le constater au tableau 9.

La fréquentation scolaire obligatoire à plein temps est plus courte en Suède et en Allemagne qu'au Québec. Elle est semblable en France, en Belgique, en Ontario et aux États-Unis dans la majorité des États. Elle est plus longue en Angleterre.

L'Allemagne impose 9 ans de fréquentation scolaire à temps plein de 6 à 15 ans, et 3 ans à temps partiel de 15 à 18 ans. La Suède impose 9 ans d'études, de 7 à 16 ans. Dans ce dernier cas, la fin des études obligatoires coïncide avec un palier du système, la fin de l'école de base.

La Belgique impose 12 ans de fréquentation scolaire depuis 1983, alors que l'obligation scolaire se terminait à 14 ans. Aujourd'hui, elle prend fin lorsque le jeune a atteint 18 ans, les 2 dernières pouvant être à temps partiel.

Les États-Unis, de façon générale, et l'Ontario, imposent 10 ans d'études obligatoires, soit de 6 à 16 ans, comme le Québec. L'Ontario prévoit que certains élèves peuvent, à la demande des parents, être dispensés par un directeur d'école de la fréquentation obligatoire à 14 et 15 ans. Dans certains États américains, l'obligation scolaire comprend 11 années d'études allant de 6 à 17 ans, cette limite supérieure pouvant correspondre à la fin des études secondaires.
L'Angleterre fixe à 11 ans la fréquentation scolaire obligatoire, soit de 5 à 16 ans (en pratique de 6 à 17 ans pour bon nombre d'élèves, selon leur mois de naissance), Ceux qui se présentent aux examens de l'un ou l'autre des 2 certificats offerts (le certificat « général » orientant vers les études supérieures longues, le certificat « secondaire » ouvrant la porte aux études « courtes » ou « non-advanced ») l'obtiennent à l'étape qui coïncide avec la fin de l'obligation scolaire.

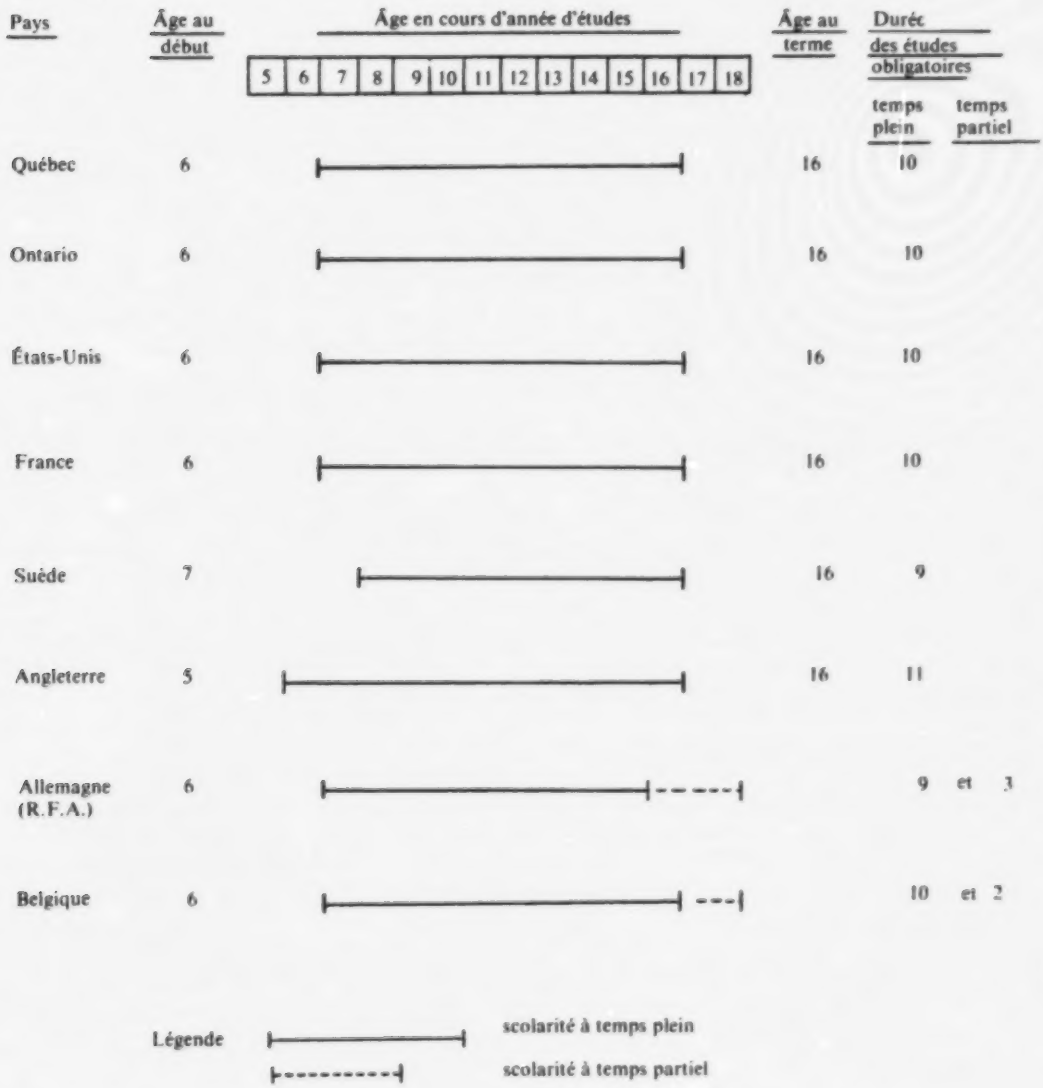
Au Québec, la dernière année obligatoire, soit la 4e secondaire, ne coïncide ni avec une coupure entre cycles, ni avec une quelconque sanction des études. C'est la même situation en France, où le terme des 10 années d'études obligatoires coïncide en principe avec l'année d'études suivant la fin du collège.

En résumé, par rapport au Québec, seule la Suède a une année de moins d'études obligatoires; par contre 3 pays ont une durée plus longue, l'Angleterre un an de plus à temps plein, la Belgique et l'Allemagne deux de plus mais à temps partiel. Mais comme nous l'avons souvent souligné dans le chapitre précédent, quelle que soit la durée de l'obligation, la tendance est de favoriser le plus possible et par d'autres moyens une fréquentation scolaire plus longue.

3. La sanction des études secondaires

Le mode de sanction des études secondaires varie énormément d'un pays à l'autre. Nous pouvons distinguer 3 modes : l'examen de fin d'études, la réussite d'une année d'études particulière et le cumul des unités durant plusieurs années d'études.

Tableau 9: Durée des études obligatoires à temps plein et à temps partiel; âge des élèves au début et au terme.



Sont des cas typiques du premier mode de sanction le bac français, l'« Abitur » allemand, le « GCE A level » anglais et la « maturité » en Belgique qui dépendent de sessions intenses d'examens externes, et nécessitent une préparation exigeante.

Comparativement aux autres, notre diplôme d'études secondaires se situe, au point de vue des années d'études, légèrement en deçà des diplômes de l'Ontario, des États-Unis ou de la France. Il coïncide, à peu de choses près, avec celui de l'Angleterre. L'« Abitur » des lycées allemands ne prend en considération que la dernière année d'études et il est plutôt synchronisé avec notre diplôme d'études collégiales en vue d'études universitaires.

La principale particularité du D.E.S. québécois c'est qu'il est le cas unique du 3e mode de sanction évoqué : il s'appuie sur des années d'études très précoces. En effet, c'est un diplôme de 2e cycle qui prend en considération les unités accumulées depuis la 7e année d'études, alors que, et c'est ce qui est paradoxal, les pays qui décernent un certificat de 1er cycle, pour ce faire, ne remontent pas si loin dans le cheminement scolaire pour le cumul des unités.

La plupart des diplômes de 2e cycle secondaire donnent directement accès à l'université (sauf les diplômes professionnels), à la différence du D.E.S. qui ouvre les portes du cégep. En Suède, les diplômes d'études secondaires, même obtenus dans le cadre d'une filière de deux ans à caractère professionnel, donnent, à certaines conditions, accès aux études supérieures.

De plus, la sanction des études professionnelles au secondaire opère de façon très diversifiée; la France et l'Allemagne en sont des exemples tout à fait spécifiques. En Ontario et aux États-Unis, les « options métiers » prises en cours d'études secondaires ne donnent généralement pas droit à un diplôme distinct du diplôme d'études secondaires. En Ontario toutefois, on fait mention au diplôme secondaire d'une spécialisation de 8 crédits sur les 30 exigés.

4. Les équivalences reconnues

La clarification des équivalences entre niveaux et types comparables d'études d'une province à l'autre et d'un pays à l'autre a donné lieu, depuis une vingtaine d'années, à des analyses minutieuses, du fait en particulier de la corrélation entre les années d'études des enseignants et leur rémunération. Il ressort du « *Guide d'attribution d'équivalences d'études* » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1986) une correspondance de notre 5e secondaire à une 11e année d'études dans tous les pays examinés plus haut sauf deux. En effet, la 12e année des États-Unis est considérée comme équivalant à notre 5e secondaire. À l'inverse, d'autre part, la « seconde » du lycée français, une 11e année d'études en fait, est reconnue comme équivalant à notre 1re année de cégep. L'équivalence de notre 5e secondaire à une 11e tient également pour les autres provinces canadiennes. En ce qui concerne les États-Unis, la raison du décalage semble venir entre autres du fait qu'avec la 5e secondaire, on peut être admis dans bon nombre de programmes et d'établissements postsecondaires américains.

Par voie de conséquence, l'équivalence entre la 11e d'ici et d'ailleurs (sauf de la France et des États-Unis) engendre une équivalence entre la 1re collégiale au Québec et la 12e année dans les autres systèmes d'éducation.

5. La diversification des études secondaires

Les modes et les moments de diversification à l'intérieur des études secondaires varient beaucoup d'un système scolaire à un autre. Il faut s'efforcer d'en dégager à la fois les visées et certains effets pour ainsi dire inévitables.

5.1 La diversification entre écoles

Les programmes d'études sont sensiblement semblables jusqu'à 15-16 ans. Cependant, en France ou en Allemagne, la réussite scolaire détermine assez directement l'orientation ultérieure, vers les

études longues ou vers la formation professionnelle. Celle-ci est réalisée soit en établissement scolaire, formule la plus courante en France, soit par l'apprentissage en entreprise avec une composante d'études formelles, formule très courante en Allemagne.

Le tableau 10 fait voir la variété des moments de transition d'une école pour ainsi dire commune à une diversité d'établissements dont la vocation est plus spécifique. Il y appert que la diversification par établissements différents au Québec se produit plus tard qu'en Allemagne, en Suède et en France.

En Suède, il n'y a pas de diversification du programme d'études avant la 10e année d'études. La diversification entre les 5 sections et leurs filières intervient à partir de la 10e et peut avoir lieu dans trois types d'établissements.

Dans les trois cas, Suède, Allemagne et France, les études au-delà de l'école de base ou des premières années du secondaire sont très diversifiées entre des établissements à vocation plus spécifique.

5.2 La diversification entre programmes

Un autre mode de diversification est moins apparent : c'est la diversification entre programmes. Celle-ci peut en effet être fortement ou faiblement marquée à l'intérieur de l'école secondaire commune. Ainsi par exemple, en Angleterre, la 4e et la 5e secondaire se font dans les mêmes écoles que les années précédentes. Cependant, environ 40% des matières sont optionnelles et on étudie en principe pendant les deux années la matière choisie; la diversité réside, d'autre part, dans la possibilité de choisir soit un programme conduisant aux examens externes les plus exigeants («O level»), soit un programme conduisant aux examens en vue d'un diplôme moins prestigieux : «Certificate of secondary education».

Les États-Unis offrent une école commune jusqu'à la 12e incluse, mais celle-ci présente, exceptionnellement, des centres de formation aux métiers et, de façon plus générale, une variété considérable de sections de rattrapage, de métiers en 11e et 12e et de groupes d'élèves très forts («honours», «advanced placement»). Pour ceux qui continuent, la diversité des programmes des collèges de 4 ans par exemple, et même de leur degré de prestige, est extrême.

C'est sans doute de l'Ontario que notre mode de diversification se rapproche le plus. Son programme secondaire comprend plus de cours imposés que la plupart des programmes américains pour l'obtention du diplôme d'études secondaire, même s'il en compte moins que celui du Québec. Ceci, toutefois, évolue. La différenciation s'y opère surtout par le biais des niveaux d'exigence : «advanced» (poussé, dominante académique), «regular» et «basic».

5.3 Le degré de diversification comparé du 2e cycle secondaire québécois

On peut distinguer assez clairement des modes de diversification qui s'ordonnent par degrés croissants :

a) une diversification par des cours optionnels ou par des profils (profil équivalent ici à un ensemble d'options doté d'une certaine unité);

b) une diversification par des «voies» relativement explicites sans être monolithiques (telles les catégories «advanced», «general» et «basic» de l'Ontario), ou des genres de cours distincts suivant l'objectif visé (diplôme CGE ou CSE, par exemple, en Angleterre, ou bien, aux États-Unis, groupes à «honours», ou «advanced placement» par opposition au programme plus «courant»).

c) une diversification entre écoles différentes, ou filières nettement différentes : ainsi, en France, le lycée en parallèle avec le lycée d'enseignement professionnel et le centre de formation des apprentis.

Tableau 10: Année de passage d'une école commune à des établissements à vocation spécifique.

(1) Choix exceptionnel: institut d'agriculture, école d'aéronautique, etc.

(2) École polyvalente et non à vocation spécifique indiquée ici parce que l'élève passe de l'école unique soit à cette polyvalente, soit à des établissements à vocation spécifique.

Le Québec se caractérise sans doute par un 2e cycle très peu différencié. D'une part, on y trouve proportion minime d'options, et l'absence de «voies» différentes dans les matières communes. D'autres part, il se singularise en gardant dans le même établissement, c'est-à-dire le collège, les études amorçant la formation universitaire et les études techniques.

5.4 Les avantages et inconvénients de la diversification

Au niveau pour ainsi dire d'une seconde analyse, on peut proposer à la réflexion trois autres aspects de la diversification du 2e cycle.

En premier lieu, il faut sans doute distinguer les diversifications concrètes placées dans le cheminement scolaire en vue de l'orientation, et la diversification qui découle de l'orientation.

En second lieu, on peut distinguer la diversification intentionnelle et dûment justifiée ou justifiable que présente un système scolaire, de la *diversification non désirée* mais réelle qui peut s'y ajouter ou s'y combiner. Il y a l'effet de la carte scolaire, l'effet de différences marquées entre écoles[1], entre groupes socio-économiques et zones géographiques... Surtout, les «stratégies d'acteurs» arrivent parfois à détourner partiellement de leurs fins prévues diverses composantes du sytème scolaire : droit de regard des parents, services et ressources de rattrapage, etc. On peut certes se demander si un système conçu et mis en place pour demeurer aussi uniforme que possible relativement loin dans le cheminement des élèves, ne s'expose pas davantage, de ce fait même, à des types de différenciations imprévues et non souhaitées.

Un dernier aspect de la diversification graduelle des études au fur et à mesure du cheminement scolaire mérite d'être souligné tout au moins comme sujet de réflexion. On peut en effet se demander dans quelle mesure les divers systèmes scolaires privilégient un cheminement scolaire «idéal» d'un sous-groupe, ou associent sans les hiérarchiser divers cheminements scolaires typiques. On peut transposer cette question en termes plus clairs quoique tendancieux peut-être. Se pourrait-il qu'un système scolaire, au secondaire, serve excellemment ceux qui aboutiront dans les études les plus longues, très bien ceux qui feront des études techniques courtes au-delà du secondaire, et médiocrement ceux qui ne feront ni les unes ni les autres ? Dans la mesure où on peut difficilement prédire, entre 13 et 15 ans, qui ira ou n'ira pas à l'université, on peut privilégier la voie «académique» conduisant aux études les plus longues précisément dans l'espoir d'en laisser la chance au plus grand nombre possible.

Il y a là une sorte de dilemme qui montre bien qu'en cette matière comme ailleurs, il n'existe pas de formule uniquement avantageuse.

L'une des priorités de plusieurs systèmes scolaires consiste justement à repenser et à revaloriser les apprentissages du contingent d'élèves qui, de fait, arriveront tôt, pratiquement dès la fin de la scolarité obligatoire, sur le marché du travail, et dans des conditions difficiles à la fois en raison des circonstances économiques, de leur âge et de la catégorie d'emplois peu spécialisés vers lesquels ils et elles se dirigent.

---

1. À la suite de l'étude marquante de Michael Rutter et al. (*Fifteen Thousand Hours : Secondary Schools and their Effects on Children*, Londres, Open Books, 1979), il faudrait citer dans le même sens les recherches très documentées de Ronald Edmunds («Effective Schools for the Urban Poor» dans *Educational Leadership*, no 37, 1979, p. 15 et suivantes; de John Goodlad (*A Place Called School*, New-York, McGraw Hill, 1983); l'enquête de l'association Phi Delta Kappa (*Why do some urban schools succeed* ? Bloomington, 1980); de James S. Coleman, Thomas Hoffer et Sally Kilgore (*High School Achievement : Public, Catholic and Private Schools Compared*, New-York, Basic Books, 1982). Une étude anglaise très récente semble étayer très fortement les conclusions de M. Rutter sur les écarts considérables entre écoles ayant par ailleurs beaucoup en commun : Inner London Education Authority, Research and Statistics Branch, *The Junior School Project : A Summary of the Main Report*, Londres, ILEA, 1986.

5.5 La diversification pédagogique

Plusieurs pays semblent progresser vers un enseignement relativement moins différencié. Ils ont parfois adopté graduellement des écoles moins sélectives, comme l'Allemagne et l'Angleterre en ce qui concerne l'école polyvalente (« comprehensive school »), et parfois brusquement, comme la France en ce qui concerne l'adoption du collège unique remplaçant les « collèges d'enseignement secondaire », les « collèges d'enseignement général » et les 4 premières années des anciens lycées. On peut croire que certaines diversifications hâtives entre écoles différentes, ou entre programmes de niveaux très différents, pourraient sans doute être évitées par une adaptation ou une diversification pédagogique plus marquée, qui laisserait moins jouer, ou jouer moins rapidement, les diversifications de niveaux de programmes ou d'écoles. Comme première étape, toute nouvelle diversification de programmes, chez nous, ne devrait-elle pas aller de pair avec un grand souci de l'adaptation et de la diversification pédagogique ?

Plus les types d'études sont distingués et contrastés, plus s'impose la nécessité d'un décloisonnement horizontal entre « filières » ou établissements. De ce point de vue, la Belgique prévoit, pour assurer le passage d'un type d'études à un autre, la possibilité d'une année complémentaire de perfectionnement, après la 4e année secondaire ou la 6e. On peut croire qu'une formule équivalente se situerait naturellement après la 5e secondaire d'ici au besoin. Il arrive par exemple qu'un élève pourvu d'un D.E.S. faible, à la limite de la réussite, qui n'est pas à niveau pour le programme d'études collégiales qu'il désire suivre, ou bien renonce à celui-ci et se résigne à un 2e choix peu prometteur, ou bien y accède avec des risques considérables d'échecs multiples ou d'abandon en cours d'études au cégep. Là aussi, le principe de « passerelles » entre quasi filières pourrait jouer, si toutefois l'élève de notre exemple disposait d'un semestre ou d'une année de perfectionnement pour réussir amplement les cours qui préparent le plus directement à ses études ultérieures. Ne pourrait-on pas considérer, dans un tel contexte, que le principe des « passerelles », c'est-à-dire d'un plus ample décloisonnement « vertical » dans la progression, devrait s'associer aux moyens concrets d'une mobilité latérale ou « horizontale » entre types d'études aux débouchés nettement différents ?

6. Les lieux et modes de formation professionnelle

On trouve en Angleterre, en France et en Allemagne un concept et une pratique de formation préprofessionnelle qui n'a pas son équivalent ici.

On trouve également plus fréquemment en Europe qu'ici de la formation technique non strictement professionnelle, particulièrement en Angleterre (programmes consistants de « Craft, Design and Technology » au secondaire) et en Allemagne.

La structure du système de formation professionnelle obéit soit à un choix *dual*, caractéristique de la R.F.A., plaçant la formation générale à l'école et l'apprentissage des métiers en entreprise; soit à un choix *scolaire*, plaçant la formation professionnelle de préférence à l'école, et qui caractérise les États-Unis, l'Ontario et le Québec; soit à un choix *mixte* qui partage les rôles entre école et entreprises qui caractérise la France. L'Angleterre évolue nettement du choix scolaire à une perspective mixte.

On peut considérer la formation professionnelle aux métiers comme moins prestigieuse, moins organisée et moins fournie en ressources en Amérique du Nord qu'en Suède, en Allemagne et en France. Il est difficile de statuer pour l'Angleterre où, jusqu'à récemment, une très grande proportion de la jeunesse quittait des études « générales » à la fin de la scolarisation obligatoire.

Aux États-Unis, la formation professionnelle à des métiers se prend parfois à l'école secondaire, en 11e et 12e, mais de plus en plus dans un collège communautaire. L'Ontario semble laisser décroître la première voie, pour placer de préférence au collège (« college of applied arts and technology ») la formation à un métier.

En Angleterre, en France et en Allemagne, la formation scolaire à un métier se fait ailleurs que dans les écoles d'enseignement général. L'Angleterre laisse même souvent à l'école secondaire l'équivalent de nos programmes collégiaux préuniversitaires et situe les formations à des métiers et des techniques dans d'autres établissements d'enseignement, («tertiary colleges», «colleges of further education»).

Le lieu et le statut de la formation professionnelle aux métiers possèdent, dans notre système scolaire, quelques particularités qui peuvent être soulignées en corollaire. Le moment d'accès à l'enseignement professionnel long s'est d'abord stabilisé en 11e et 12e pour un certain nombre de cohortes d'élèves qui avaient traversé l'ancien cours primaire de 7 ans. Cela correspondait à la pratique nord-américaine courante. Puis est intervenu le rajeunissement général des élèves du secondaire, et ensuite des élèves du collégial, avec les jeunes qui avaient quitté le primaire en 6e année. D'une certaine façon, entre 1940 et 1960, les écoles de métiers accueillaient les jeunes à partir du moment où la majorité ne se touvait plus à l'école, c'est-à-dire vers ou après la 9e année.

D'autre part, si l'on reconnait que l'esprit de notre système est plutôt libéral et «patient» en matière d'orientation, admettant qu'elle se fasse par tâtonnements, tout fonctionne comme si l'accès aux formations aux métiers dès le secondaire faisait exception à la philosophie générale, et donnait souvent lieu à une orientation «par l'institution» bien plus que par l'intéressé. À l'opposé, notre système de jonction indirecte du secondaire avec l'université est ainsi construit qu'il incite pratiquement à décider le plus tard possible de son orientation scolaire, en mettant en oeuvre une stratégie qui consiste à garder le plus grand nombre de «portes ouvertes» le plus tardivement possible.

Il y a concrètement, dans nos écoles secondaires en 10e et 11e années d'études, des études générales et de plus un profil «sciences de la nature et mathématiques» qui n'a pas son pendant dans les autres domaines (arts, sciences humaines ou autres). Il y a par ailleurs un profil de formation professionnelle, très nettement dessiné métier par métier. Le rapport *Apprendre pour de vrai*[2] a repéré une jonction de facteurs extrascolaires, particulièrement d'odre économique, et de facteurs d'organisation scolaire dans la continuité du 2e cycle secondaire jusqu'à l'université, jonction qui rend très malaisé le processus d'orientation. Il faudrait sans doute réduire l'écart, sinon la quasi contradiction, entre des profils de métiers qui sont l'effet d'une orientation souvent à la fois précoce et plutôt négative — par l'échec ou la démotivation — et un profil de prérequis aux études supérieures en «sciences pures et appliquées» ou en sciences de la santé; ces derniers doivent en principe aider à préparer l'orientation, mais, dans un grand nombre de cas, faute de profils analogues pour d'autres domaines, ils ont plutôt comme effet de retarder au maximum le choix personnel d'orientation.

7. Une orientation multiforme

Du point de vue de l'orientation scolaire et professionnelle, il semble en premier lieu se dégager une distinction assez nette entre des systèmes qui guident beaucoup l'orientation individuelle et d'autres qui la guident moins, laissant davantage ses choix à l'élève, dans une démarche qui peut procéder jusqu'à un certain point par essais et erreurs. Peut-on aller jusqu'à dire que l'orientation davantage marquée par l'influence institutionnelle semble, toute proportion gardée, plus précoce en termes d'âge, tandis que l'orientation moins «guidée» tend à être plus tardive ? Dans plusieurs pays, les réformes accentuent la liberté d'orientation, en retardent le processus et facilitent de plus en plus les transferts.

On perçoit aussi, sans doute, une certaine opposition entre, d'une part, des cheminements scolaires où la réussite dûment mesurée, et assez tôt, conditionne beaucoup les étapes ultérieures — résultats

2. Conseil supérieur de l'Éducation, *Apprendre pour de vrai : témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité*, Gouvernement du Québec, 1986.

de fin de collège en France et son équivalent en Allemagne par exemple — et, d'autre part, d'autres systèmes qui semblent davantage « laisser la chance au coureur » et escompter un regain d'intérêt possible avec la maturation et l'âge. Nous pensons alors par exemple au système suédois qui exclut par principe toute évaluation jusqu'à la 7e inclusivement, ou bien au système américain, dont l'extrême variété des niveaux d'exigence et des choix de cours permet de laisser passer inaperçue une progression extrêmement lente[3].

De telles différences dans le processus d'orientation de certains systèmes d'éducation conduisent à des études postsecondaires longues un certain nombre d'étudiants qui s'y engagent « à coup-sûr », jusqu'à un certain point. Il en est ainsi du système anglais au terme de la « Sixth Form » avec la rigueur des examens externes et du système d'éducation allemand où une faible proportion des jeunes accèdent au « gymnasium » qui ouvre la porte à l'université. À l'opposé, les systèmes éducatifs qui conduisent la plupart des jeunes à la fin des études secondaires donnant théoriquement accès à l'université, comme les États-Unis, s'exposent à accueillir à l'essai de forts contigents d'étudiants mais beaucoup moins « à coup sûr » que les premiers. L'Angleterre, qui n'a pas un taux très élevé d'admissions à l'université, se targue par contre d'avoir un des taux les plus élevés de réussite des inscrits au 1er cycle.

En ce qui concerne toutefois le passage du secondaire à des études longues, le Québec se caractérise, en Amérique du Nord, par un double filtrage institutionnel, d'abord à l'admission dans un programme collégial orienté vers l'université, puis lors de l'admission à l'université elle-même. Ailleurs, si l'on est admis au 1er cycle universitaire (au collège de 4 ans aux États-Unis) après le 2e cycle secondaire, il n'y a pas d'autre « filtre » avant la fin du 1er cycle. En Allemagne aussi, on passe directement des études secondaires appropriées aux études à l'université. En France, par contre, les études supérieures les plus prestigieuses, les programmes des Grandes Écoles, exigent une préparation supplémentaire au-delà du lycée; et des cours préparent à ces concours où les candidats sont beaucoup plus nombreux que les places disponibles. De son côté, la « Sixth Form » d'Angleterre se rapproche beaucoup, comme fonction, des programmes préuniversitaires de nos collèges, en ce que le fort contingent d'inscrits en « Sixth Form » se réduit passablement à l'arrivée à l'université.

8. Le souci d'une insertion sociale et professionnelle mieux instrumentée

Parmi les tendances qui s'observent dans les systèmes d'éducation que nous avons étudiés, la tendance peut-être la plus transposable chez-nous consiste probablement à fournir par divers moyens une meilleure formation de base et des atouts pour la transition vers le marché du travail à cette partie des effectifs du secondaire qui aboutira, plutôt rapidement après la fin des études obligatoires, avec ou sans diplôme secondaire, dans un marché du travail particulièrement peu favorable aux jeunes travailleurs.

On observe par ailleurs un peu partout une apparente convergence entre les effets de la crise récente du chômage des jeunes et une préoccupation à plus long terme de préparer mieux à la vie active dans un système économique en voie de transformation technologique accélérée. Les initiatives, les projets et les programmes d'action qu'on peut repérer dans d'autres pays se concentrent sur deux fronts. Les uns réaménagent, étoffent et modernisent la formation professionnelle aux métiers. Les autres se concentrent plutôt sur l'insertion sociale et professionnelle, la transition de l'école à la vie active, en tentant de s'appuyer sur les ressources des entreprises et des milieux de travail. Ces deux sortes d'actions paraissent un peu partout inégalement coordonnées, et demeurent difficiles à intégrer adéquatement entre elles. Cependant, il paraît assez évident qu'il y a tout intérêt à ne pas les dissocier, malgré la difficulté supplémentaire que représente, au Québec, l'incertitude qui subsiste concernant la formation professionnelle de niveau secondaire.

---

3. D'après A.G. Powell, El Farrar et D.K. Cohen, *The Shopping Mall High School : Winners and Losers in the Education Marketplace*, Houghton Mifflin Company, 1985.

Conclusion

Les comparaisons établies entre le système d'éducation du Québec et les 7 autres systèmes examinés nous ont permis de dégager certains constats et de formuler quelques interrogations. Parmi les 2e cycles du secondaire étudiés, celui du Québec se termine le plus tôt, avec la 11e année de scolarité, comparativement à la 12e pour la majorité des autres systèmes. La durée de l'obligation scolaire au Québec est pratiquement la même qu'ailleurs, exception faite de la R.F.A. et de la Belgique qui ajoutent des années d'études à temps partiel pour ceux qui s'en vont immédiatement sur le marché du travail.

Quant à la sanction des études à la fin du secondaire, celle du Québec constitue un cas unique du fait qu'elle s'appuie sur des unités cumulées pendant 5 années d'études, donc à partir d'un âge très précoce. Notre 5e secondaire est reconnue comme équivalant à la 11e année de scolarité dans la majorité des pays étudiés; la 1re année de cégep correspond à la 12e année d'ailleurs, et cette dernière ouvre en général la porte aux études supérieures.

Du point de vue de la diversification graduelle des études, nous sommes à un pôle de très faible diversification si nous situons les systèmes comparés dans un continuum homogénéité-diversité.

Nous n'avons pas au secondaire d'établissements à vocation spécifique; ce type de diversification n'est possible qu'au cégep où il demeure exceptionnel (institut d'agriculture, école d'aéronautique, école de musique, etc). Nous n'avons pas non plus une diversification marquée du côté des programmes d'études, car il n'y a pas vraiment au secondaire de concentrations qui correspondraient aux filières en Suède, aux orientations («fields») en Allemagne ou aux options et types de bacs en France.

Dans les cheminements scolaires typiques du système d'éducation québécois, on voit d'une part des choix d'orientation reportés le plus tard possible, du fait de la diversification très peu prononcée, et d'autre part des élèves engagés très tôt dans la formation professionnelle. On peut croire de ces derniers qu'ils ont été «orientés» tout autant qu'ils se sont orientés eux-mêmes. Peut-on servir adéquatement l'ensemble des élèves avec de tels écarts dans le processus d'orientation ? Pour les bénéfices de l'orientation des élèves, ne faudrait-il pas des profils en arts, en sciences humaines, en technologie, en lettres aussi étoffés que le quasi profil actuel de sciences et mathématiques ?

Les variations considérables dans le mode et le degré de diversification des études laissent penser qu'une plus grande mesure d'adaptation ou de diversification de la pédagogie devrait contribuer à répondre aux situations qui appellent d'autres types de diversification. Il y a lieu en particulier d'examiner les modalités pédagogiques les plus adéquates pour faciliter des passages moins habituels d'un genre d'études à un autre, par ce qu'on appelle volontiers des «passerelles» qui permettent un plus grand décloisonnement dans les cheminements scolaires.

Enfin le foisonnement des initiatives observé dans les autres systèmes scolaires étudiés en faveur de l'insertion sociale et professionnelle invite certainement à lier la prise en compte des ressources des entreprises et des milieux de travail aux visées d'orientation, de préparation à la vie active et de formation professionnelle aux métiers.

Bibliographie

AUBA Jean et LECLERC J.-M. 1984, *Les enseignants dans les sociétés modernes : une même interrogation*, Paris, La documentation française, 136 pages.

BERTOUILLE André 1984, *Interventions, Réunion du Comité de l'Éducation au niveau ministériel*, 20-21 novembre, miméo.

BROUDEHOUX Jean-Paul, FLAMAND Guy, VALOIS Paul, avec la collaboration de ROY Josée 1983, *Système scolaire, partage des compétences et participation des parents dans 6 pays et 3 provinces canadiennes*, Québec, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation du Québec, miméo.

BILLIGHEIMER R. 1982, «A New Turn in Educational Policy : the SERP Report» dans *Comment on Education*, Vol. 13, nº 2, pp. 4-8.

CAHIERS DE L'ÉDUCATION NATIONALE, périodique mensuel du ministère de l'Éducation Nationale de la France, nn. 1 à 44, janvier 1981 à avril 1986.

CERI 1985a, *Conférence internationale sur la direction des établissements scolaires et la qualité de l'enseignement*, document de travail (15 dossiers) pour la conférence tenue du 13 au 15 janvier 1986, Paris OCDE, miméo.

-------- 1985b, *Projet de programmes de travail pour 1986*, 32e session, document de travail, Paris, OCDE.

-------- 1985c, *Strengthening The Quality of Education*, document de travail (4 dossiers), Paris, OCDE.

COLEMAN James S., HOFFER Thomas, KILGORE Sally 1982, *High School Achievement : Public, Catholic And Private Schools Compared*, New York, Basic Books.

CONFERENCE OF MINISTERS OF EDUCATION AND CULTURAL AFFAIRS OF THE LÄNDER 1982, *The Educational System in the Federal Republic of Germany*, Bonn, Foreign Office of the FRG.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA 1983, *L'enseignement secondaire au Canada : Guide de transfert des élèves*, Toronto.

CONSEIL FRANCO-QUÉBÉCOIS D'ORIENTATION POUR LA PROSPECTIVE ET L'INNOVATION EN ÉDUCATION, COPIE, 1984, *Adaptation du système éducatif aux besoins de la société, Tome 1, Analyse et observations sur le terrain*, Amiens, CRDP d'Amiens.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 1986, *Apprendre pour de vrai : témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité*, Québec, Gouvernement du Québec.

COUTURE Jacques et DEPELTEAU Michel 1984, *Éducation technologique, technologie culturelle*, Rapport de mission, coopération France-Québec, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, miméo.

COUTURE Jean, LAMONTAGNE Paul-Henri, PROULX Jean 1984, *Rapport de mission : Coopération Belgo-québécoise*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, miméo.

DELOOF Éric 1977, *L'enseignement en Belgique*, Bruxelles, Inbel.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE 1985a, *Better Schools*, Londres, HMSO.

DURAND Y. et al. 1983, *L'enjeu éducatif : Situations — Comparaisons — Propositions*, Paris, Scollef

FARINE Avigdor 1979, *Les liens entre la formation et l'emploi en France, en Allemagne, en Italie et en Espagne*, miméo, Sciences de l'Éducation, Université de Montréal.

FURTHER EDUCATION REVIEW AND DEVELOPMENT UNIT 1982, *A Basis for Choice : Report of a Study Group on Post-16 Pre-employment courses*, Londres, HMSO.

GARDNER M. 1983, « Are U.S. Students Getting Enough Sciences and Maths » dans *Today's Education*, n° 55, septembre-octobre.

GIANNIDIS-CESTA F. 1984, « OSIS and its Implications » dans *Comment on Education*, Vol. 15, n° 2, pp. 17-20.

GOMREE Philippe 1984, « Un nouveau ghetto : l'enseignement à horaire réduit » dans *En marche enseignement*, septembre, p. 3.

GOODLAD, John 1983, *A Place Called School*, New York, McGraw Hill.

GRANT N. 1981, « European Unity and National Systems » dans *Education in the Eighties : the Central Issues*, sous la direction de B. SIMON et W. TAYLOR, Londres, Batsford Academic and Educational Ltd.

GROUPE DE TRAVAIL FRANCO-QUÉBÉCOIS DU COPIE 1982, *Rapport de missions d'observation concernant l'inadaptation scolaire*, Québec, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation du Québec.

GRUSON Pascale et al. 1983, *L'enseignement supérieur et son efficacité : France, États-Unis, URSS, Pologne*, Paris, La documentation française, nn. 4713-4714.

HOLMES Brian (sous la direction de) 1980, *Annuaire de l'Éducation*, Vol. XXXII, Paris, Unesco.

-------- 1983, « France » dans HOLMES Brian (sous la direction de) dans *International Handbook of Educational Systems, Vol. 1 : Europe and Canada*, New York, John Whiley and Sons, pp. 299-340.

-------- 1983, « Federal Republic of Germany » dans HOLMES Brian (sous la direction de), *International Handbook of Educational Systems, Vol. 1 : Europe and Canada*, New York, John Wiley and Sons, pp. 223-258.

HOLMES M. 1984, « A Plan for the Reform of Secondary Education in Ontario » dans *Orbit (71)*, Vol. 5, n° 3, pp. 3-5.

HOWELL R. et al. 1976, *Methodology in Comparative Studies : an Overview. Communication at the National Convention the American Alliance for Health, Physical Education, and Recreation*, (ED 124 479).

INNER LONDON EDUCATION AUTHORITY 1982, *Displaying the Curriculum : A Common Notation for Secondary School*, Londres.

INSTITUTE OF MANPOWER STUDIES 1984, *Competence and Competition : Training and Education in the Federal Republic of Germany, the United States and Japan*, London, National Economic Development Office.

INSTITUT SUÉDOIS 1985, « Primary and Secondary Education in Sweden » dans *Fact Sheets on Sweden*, novembre.

-------- 1985, « Higher Education in Sweden » dans *Fact Sheets on Sweden*, octobre.

-------- 1985, « Les jeunes en Suède — données et chiffres » dans *Feuillet de documentation sur la Suède*, mars.

-------- 1985, « Adult Education in Sweden » dans *Fact Sheets on Sweden*, février.

-------- 1984, « École de base et école secondaire en Suède » dans *Feuillet de documentation sur la Suède*, septembre.

JOINT BOARD FOR PRE-VOCATIONAL EDUCATION 1985, *The Certificate of Pre-Vocational Education*, Vol. 1-2-3, Londres.

JONES Phillip E. 1971, *Comparative Education : Purpose and Method, St Lucia, University of Queensland Press.*

KING A. J. C. et HUGHES J. 1985, Secondary School to Work : A Difficult Transition, Toronto, the Ontario Secondary School Teachers' Federation.

KOGAN Maurice 1979, *Évaluation des politiques nationales d'éducation dans les pays de l'OCDE : vue d'ensemble*, Paris, OCDE.

LAUGLO Jon 1983, « Concepts of 'General Education' and 'Vocational Education' Curricula for Post-Compulsory Schooling in Western Industrialized Countries : when shall the twain meet ?» dans *Comparative Education*, Vol. 19, n° 3, pp. 285-304.

LEFRANC Robert, LEGRAND Louis et al. 1984, *Aperçus sur l'enseignement dans le monde : situations et tendances*, Paris, Casterman.

LEGRAND Louis 1983, *Pour un collège démocratique. Rapport au ministre de l'Éducation Nationale*, Paris, La documentation française.

LE MONDE DE L'ÉDUCATION (périodique mensuel publié en France), 1981 à juin 1986.

LÊ THÀNH KHÔI 1981, *L'éducation comparée*, Paris Armand Colin.

L'HÉRAULT Jean 1982, *La formation professionnelle en Allemagne et au Danemark : rapport de mission*, Québec, Direction des politiques et plans, ministère de l'Éducation.

LULAT Y. G. M. 1985, « Comparative Education Bibliography» dans *Comparative Education Review*, Vol. 29, n° 3, pp. 385-415.

MANPOWER SERVICES COMMISSION 1985, *Youth Training Scheme : Development of The Youth Training Scheme, A Report*, Sheffield, Angleterre.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO 1975, *Education in the Primary and Junior Divisions*, ministère de l'Éducation de l'Ontario, Toronto.

-------- 1983, *Enquête sur l'éducation au palier secondaire*, ministère de l'Éducation de l'Ontario, Toronto.

-------- 1975, *The Formative Years*, ministère de l'Éducation de l'Ontario, Toronto.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA BELGIQUE 1984a, [circulaire sur les nouvelles dispositions et les modifications apportées à l'organisation de l'enseignement secondaire suite à l'arrêté royal du 29 juin 1984], Bruxelles, Direction générale de l'enseignement secondaire.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA BELGIQUE 1984b, *Le mouvement éducatif en Belgique 1981-1983 : Rapport présenté à la XXXIX^e session de la Conférence Internationale de l'Éducation*, Bruxelles.

-------- 1981, *Le mouvement éducatif en Belgique 1978-1980 : Rapport présenté à la XXXVIII^e session de la Conférence Internationale de l'Éducation*, Bruxelles.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA FRANCE 1986, *L'école maternelle : son rôle, ses missions*, Collection Livre de Poche, Paris, Centre National de Développement Pédagogique.

-------- 1985, *Collège : programmes et instructions*, Collection Livre de Poche, Paris, Centre National de Développement Pédagogique.

-------- 1985 *École élémentaire : programmes et instructions*, Collection Livre de Poche, Paris, Centre National de Développement Pédagogique.

MITTER Wolfgang 1985, *Annuaire international de l'éducation : Vol. XXXVII 1984, L'éducation pour tous*, Lausanne, Unesco.

MONITEUR BELGE 1983, *Loi concernant l'obligation scolaire*, 6 juillet, pp. 8832-8837.

OCDE 1985a, *La formation après la scolarité obligatoire*, Paris, OCDE.

-------- 1985b, *L'enseignement dans la société moderne*, Paris, OCDE.

-------- 1985c, *L'enseignement dans la société moderne*, compte rendu des débats de la réunion des ministres des pays de l'OCDE, Paris, OCDE.

-------- 1985d, *Politiques innovatrices en faveur des jeunes*, Paris, OCDE.

-------- 1985e, *Foreign Children in School : A Qualitative Analysis in Seven OCDE Countries (F.R.G., Belgium, France, Luxembourg, Netherland, Sweden, Switzerland)*, Paris, OCDE, miméo, 9 fascicules.

-------- 1984a, *Education in Changing Social, Economic and Technological Conditions : General Report*, document de travail, Paris, OCDE, miméo.

-------- 1984b, *Faciliter l'emploi des jeunes*, Paris, OCDE.

-------- 1984c, *Policies for Post-Compulsory Education and Training : General Report*, document de travail, Paris, OCDE, miméo.

-------- 1984d, *Tendances de l'enseignement dans les années 70 : une analyse quantitative*, Paris, OCDE.

-------- 1983, *L'enseignement obligatoire face à l'évolution de la société*, rapport soumis à l'OCDE par John LOWES, Paris, OCDE.

-------- 1981a, *Examens des politiques nationales d'éducation : Les réformes de l'enseignement en Suède*, Paris, OCDE.

-------- 1981b, *Les jeunes sans emploi. Trois stratégies*, Paris, OCDE.

-------- 1981c, *Statistiques de l'enseignement dans les pays de l'OCDE*, Paris, OCDE.

-------- 1980, *Le chômage des jeunes : causes et conséquences*, Paris, OCDE.

OSIS 1984, *Ontario Schools Intermediate and Senior divisions [grades 7-12 OA (s)] Program and Diploma Requirements*, ministère de l'Éducation de l'Ontario, Toronto.

PETILLON Jan 1984, « la rentrée scolaire de septembre dans la perspective de la prolongation de la scolarité obligatoire» dans *Formation construction*, Vol. 16, nº 3, mai-juin.

-------- 1984, « Se former jusqu'à 18 ans !» dans *Formation construction*, Vol. 16, nº 3, mai-juin, p. 1.

POWELL A.G., FARRAR El., COHEN D.K. 1985, *The Shopping mall High School : Winners and Losers in the Education Marketplace*, Houghton Mifflin Company.

RAIVOLA Reijo 1985, « What is Comparaison ? Methodological and Philosophical Considerations» dans *Comparative Education Review*, Vol. 29, nº 3, août, pp. 362-374.

RUSAK S.T. 1985, « Ontario : The 1980s School Reform» dans *Comment on Education*, Vol. 15, nº 3, pp. 25-28.

RUSSEL H. 1983, « the Renewal of Secondary Education in Ontario : Reaction», dans *Orbit (66)*, Vol. 4, nº 2, pp. 19-20.

RUTTER Michael et al. 1979, *Fifteen Thousand Hours : Secondary Schools and Their Effects on Children*, Londres, Open Books.

STEMHOLM Britta 1984, *The Swedish School System*, Stockholm, The Swedish Institute.

UNESCO 1983, *Les études supérieures : Présentation comparative des régimes d'enseignement et des diplômes*, 2e édition, Paris, Organisation des Nations Unies.

WEISHAUPT Horst, DORING Peter A. et HAUG R. 1982, *Educational Resource Redeployment in the 1980's : the Case of Germany*, document déposé à l'OCDE, Paris, OCDE, miméo.